TÂNIA DANTAS GAMA

ORALIDADE NA SALA DE AULA:
CONCEPÇÕES E REGISTROS DE PRÁTICAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Orientadora: Prof.ª Doutora Lucimar Almeida Dantas

Co-orientadora: Prof.ª Doutora Maria Neves Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2015

TÂNIA DANTAS GAMA

ORALIDADE NA SALA DE AULA:
CONCEPÇÕES E REGISTROS DE PRÁTICAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20 de julho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 235/2015, de 03 de junho de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:
- Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:
- Prof. Doutor Carlos Nogueira - Universidade de Vigo
- Prof. Doutor Óscar Conceição Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogais:
- Prof. Doutor José Bernardino Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Prof.ª Doutora Luzia Banheiro - Universidade de Évora

Orientadora:
- Prof.ª Doutora Lucimar Almeida Dantas - CeiEd

Coorientadora:
- Prof.ª Doutora Maria Neves Gonçalves - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2015

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

(Arendt, 2001, p. 247)

Aos profissionais da educação, pessoas a que hoje dedico a maior parte do meu tempo, na expectativa de que possamos juntos nos fortalecer e realizarmos sonhos. **DEDICO**!

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível devido à disponibilidade e contribuição de algumas pessoas, às quais desejo endereçar um especial agradecimento.

À querida amiga e orientadora, Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas, a quem devo muito, por me ter aceitado como sua orientanda, que na sua sabedoria soube ter toda paciência que demandei nesse processo, pela sapiência, pela leveza, pelo encorajamento, disponibilidade, atenção, conselhos que permitiram novos horizontes a esta investigação, pelo seu exemplo e inspiração a nível profissional, acadêmico, pessoal e pela alegria que me traz. Agradeço também o seu incansável e incondicional apoio, sensibilidade e compreensão nos momentos difíceis pelos quais passei na construção das ideias.

À Professora Doutora Maria Neves Gonçalves, pela disponibilidade em contribuir nas trilhas do conhecimento com esta humilde iniciante na arte da pesquisa. Agradeço-te pelo saber compartilhado e pela presença indispensável na conclusão e êxito desta Tese.

À Professora Doutora Maria José de Sá-Correia, pela sua sapiência e pelo incentivo desde os primeiros momentos em que nos conhecemos, na defesa da Dissertação e nos (re)encontramos, na defesa do Relatório de Investigação. Ambos os momentos enquanto arguente, um verdadeiro exemplo de profissional comprometido, competente, compromissado e envolvido com a Educação. Agradeço por vossa orientação na construção deste trabalho, enriquecendo a produção do conhecimento. Pelos saberes compartilhados, minha gratidão!

À Professora Doutora Elisa Gonsalves, por sua atuação como orientadora na fase inicial deste estudo, conduzindo-me até a defesa do Relatório de Investigação. Grata por ter me fortalecido, por meio da Educação Biocêntrica e da Biodanza e me mostrado que era possível e viável seguir.

Ao Professor António Teodoro, eterno orientador, que com muita competência, sapiência e responsabilidade conduziu minha caminhada acadêmica, desde os momentos iniciais no Mestrado.

Às secretárias da ULHT/Lisboa, Dona Lurdes e Dra Anabela, sempre presentes e solícitas, que fizeram o possível para tornar mais fácil a minha vida acadêmica.

À Rede Pública Estadual de Ensino do Estado da Paraíba (Nordeste do Brasil), à Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa / Paraíba, à União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (Seccional / Paraíba), pelo apoio durante esses anos de dedicação acadêmica e por me terem propiciado a estrutura necessária.

A todos os gestores das escolas da rede municipal de João Pessoa, por autorizar a pesquisa, reconhecendo sua relevância, e por terem aceitado, permitido e proporcionado o contato com os participantes deste estudo, sem os quais estas «vozes» não teriam sido ouvidas.

A todas as pessoas que deram «voz» a esta Tese, por terem aceito o desafio de participar, disponibilizando tempo – o que não é fácil quando se tem jornada tripla de trabalho. Também pela confiança depositada na pesquisadora, abrindo seus arquivos e disponibilizando planos de ensino

e diários de classe.

À minha amada mãe, pela «voz» do seu amor, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos. À minha sogra, pelo constante incentivo e pela maestria na valorização da «voz» de cada pessoa.

À amiga Maria Alves, pelo companheirismo incondicional, pelos momentos de reflexão e diálogo, estimulando, incentivando e cuidando de mim, ao longo destes anos de convivência e aprendizagem. Eternamente grata pelos ensinamentos pessoais, profissionais e acadêmicos.

À Rejane Viana, amiga e parceira profissional, de quem tive que abdicar de momentos de convívio. Desculpe a minha indisponibilidade, grata pelo apoio, carinho e compreensão.

À amiga Fabiana Juvêncio, companheira incansável, exemplo de persistência e resiliência. Grata pelo incentivo, força, fé, motivação e apoio nos momentos de maior cansaço e desafios na jornada pessoal, profissional e acadêmica.

A todos os membros do G7 (Susete, Goreti, Fatinha, Walterleide, Luciano e Mônica) e do G11 (Maria Alves, Lucinha, Telma, Maria José Holmes, Aurineide, Giselma, Sandra, Conceição, Mira, Regina).

Ao casal Daniele Grise e Ricardo Fabião, à Suenny Fonseca, Tatiana Vasconcelos, Ana Maria, Joseany, pelos diálogos durante a pesquisa, pela possibilidade de exercitar o pensamento livre sobre o fenômeno pesquisado sem o rigor da academia.

Um agradecimento especial ao amigo Nuno Fraga, com o qual tive a oportunidade e o prazer de discutir conceitos e partes deste estudo. Devo muito a você, pelo apoio incondicional e pela força no processo de produção desta Tese e por sua amizade além mar.

À amiga Carmen Moreira, sempre presente, que se desdobrou em gestos de incentivo e apoio, caronas, conversas, cafés e tantos outros momentos que serviam para aliviar a carga e ter mais força para seguir na caminhada. Grata, também, pela sua preciosa parceria profissional à frente do ProInfo Undime – PB. Sem a sua dedicação, lucidez, preocupação e incentivo teria sido bem mais difícil continuar trabalhando e produzindo os escritos necessários neste percurso acadêmico.

Os amigos são sempre, extremamente importantes, para qualquer um que se aventure a desenvolver uma Tese de Doutoramento. A presença em horas difíceis, as palavras de apoio e encorajamento. Agradeço especialmente a vocês, que foram e continuam sendo importantes em minha vida, por cumprirem da melhor forma possível uma tarefa extremamente difícil e delicada: a de ser amigo!

Devo agradecer também a todos os autores e pesquisadores citados nesta Tese, a maioria dos quais sequer conheço. Hoje entendo que o trabalho acadêmico, ainda que não seja realizado em grupo, é um trabalho de conjunto. A continuidade do trabalho de conhecimento é sempre devedora do que já foi produzido, de seus dados, análises e argumentos.

Para o final, ficam sempre os agradecimentos mais difíceis, aqueles que teimam em não serem traduzidos em palavras, mas como diz Clarice Lispector (1978, p. 16) “em cada palavra pulsa um

coração", a você Jane Jost (*in memoriam*) que tanto tem me ensinado.

Àqueles que não conseguirei agradecer o suficiente, por mais que tente... Papai do Céu, Nossa Senhora, meus pais, irmãos (as), cunhados (a), sobrinhos (as), filhos, norinha, netinho e de maneira especial ao meu esposo por respeitar minhas escolhas e aventuras acadêmicas e profissionais, por apoiar, mesmo não aceitando minhas vontades, e pela paciência no tempo de espera pelo final desta Tese.

A todos e todas que direta ou indiretamente acompanharam cada etapa deste processo incentivando, criticando, apoiando e por nos ajudar a realizar mais um sonho, os nossos agradecimentos com ternura e afeto. Sem vocês tudo seria incompleto, inconcluso e sem brilho.

Finalmente, reservo um agradecimento especial a todos (as) professores (as) que nos acompanharam nesta trajetória.

RESUMO

O uso intencional da linguagem oral, enquanto elemento fundamental na escolarização, tem se tornado tema relevante. Contudo, a discrepância entre as produções teóricas e a prática educativa tem suscitado questionamentos, dentre eles, quais as concepções e práticas de oralidade que possuem os professores? Diante do exposto, a presente Tese objetivou verificar como professores de Língua Portuguesa fomentam a oralidade enquanto objeto de ensino e aprendizagem em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil), analisando suas concepções e práticas. O estudo foi conduzido tendo como base teórica os postulados de Saussure (1995), Bakhtin (1992, 2006), Freire (1996, 2005) e Marcuschi (2003). Como metodologia, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com a estratégia de estudo de caso, com triangulação das fontes e das análises, a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1995). Observou-se uma concepção do oral enquanto fala, instrumento para transmitir conteúdos e como meio de interação. A *práxis* dos participantes revelou lacunas que englobam a falta de fundamentação teórica, de formação continuada, de planejamento e envolvimento dos estudantes. Destarte, tomar a oralidade como objeto de ensino envolve compreender sua adequação às práticas sociais, os discursos que nela circulam e seus mecanismos linguísticos, e assim trabalhar a língua em sua realidade dialógica.

Palavras-chave: Dialogismo. Oralidade. Linguagem. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The intentional use of oral language as an essential element in schooling has become a relevant theme. However, the discrepancy between theoretical productions and educational practices has raised questions as: what are the teacher's concepts and practices about orality? According to this idea, this Doctoral Thesis aimed to verify how Portuguese Language teachers encourage the orality as a teaching and learning object in the 6th grade class of an elementary public school in the city of João Pessoa - Paraíba (Brazil), analyzing the teacher's conceptions and practices. The theoretical base was Saussure, Bakhtin, Paulo Freire and Marcuschi. As a methodology we used a qualitative approach, with the case study and triangulation of sources and analyzes. As the results, we observed that teachers understand orality as a tool to transmit contents and as a way of interaction. Their practice revealed gaps that enclose a lack of theoretical foundation, continuing education, planning and engagement of students. Thus, take orality as a teaching object involves understanding their suitability to social practices, discourses that circulate it in their language mechanisms, and so working the language into your dialogical reality.

Keywords: Dialogism. Orality. Portuguese Language.

ABREVIATURAS

AC – Análise da Conversação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NUPEL – Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem

NURC – Projetos Paralelos da Norma Urbana Culta

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP – Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa

PEUL – Projeto de Estudo dos Usos da Linguagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

VARSUL – Projeto Variação do Português no Sul

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO..... 15

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 26

1.1 Linguagem: concepções e usos 27

1.1.1 Saussure e o Estruturalismo Linguístico..... 34

1.1.2 Bakhtin e sua concepção sobre língua e linguagem..... 41

1.1.3 A concepção de linguagem em Paulo Freire..... 50

1.1.4 Bakhtin e Freire: linguagem e dialogicidade..... 56

1.2 Tecendo os fios da oralidade..... 67

1.2.1 A oralidade e seus princípios..... 68

1.2.2 Contextualizando a oralidade..... 80

1.2.2.1 A *performance,* o oral espontâneo e a escrita oralizada..... 89

1.2.3 O contexto escolar e a oralidade..... 91

1.2.3.1 A oralidade à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais..... 95

1.2.3.2 Oralidade: reflexões sobre a sala de aula..... 101

1.2.4 Reflexões sobre a docência e o professor de língua materna...... 112

CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS..... 124

2.1 Problemática..... 125

2.2 Questão de Partida..... 127

2.3 Objetivos..... 127

2.3.1 Objetivo Geral..... 127

2.3.2 Objetivos Específicos..... 127

CAPÍTULO III – METODOLOGIA....... 128

3.1 Tipo de Pesquisa....... 131

3.1.1 Pesquisa Qualitativa..... 131

3.1.2 Estudo de Caso..... 133

3.1.3 Triangulação..... 135

3.2 Campo de Pesquisa..... 137

3.3 Sujeitos..... 139

3.4 Instrumentos de Coleta dos Dados..... 140

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados..... 141

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados..... 145

3.6.1 Transcrição e Codificação..... 146

3.6.2 Técnica de Análise de Conteúdo..... 147

3.7 O material empírico e as categorias de análise..... 152

3.8 Aspectos éticos da Pesquisa e do Pesquisador..... 160

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 161

4.1 Oralidade: uma aproximação às concepções de professores de Língua Portuguesa..... 164

4.2 Práticas de oralidade no Cotidiano escolar..... 183

4.3. Dificuldades para trabalhar a oralidade em sala de aula..... 220

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 234

REFERÊNCIAS..... 244

APÊNDICES 270

ANEXO 275

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Delimitação do estudo..... 137

Quadro 2: Perfil dos professores entrevistados..... 138

Quadro 3: Sistema de codificação..... 146

Quadro 4: Questões norteadoras da entrevista..... 157

Quadro 5: Principais atividades realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, segundo os planos de curso..... 183

Quadro 6: Categoria 2 – a prática docente com a modalidade oral..... 213

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de diálogo em Paulo Freire..... 54

Figura 2. O ABC do ensino da língua..... 114

Figura 3. Árvore do saber..... 115

Figura 4. Ações da prática pedagógica..... 151

Figura 5. Unidades de análise da triangulação dos dados..... 152

Figura 6. Sistematização das categorias e subcategorias de oralidade..... 158

Figura 7. Concepções de oralidade segundo professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental..... 164

Figura 8. Dimensões da prática pedagógica no trato da oralidade..... 181

Figura 9. Distribuição das atividades realizadas por professores de Língua Portuguesa, segundo os diários de classe..... 212

Figura 10. Dificuldades na prática pedagógica da oralidade..... 218

INTRODUÇÃO

A linguagem é geradora de todos os aspectos que erguem uma sociedade. É também o fio condutor da relação do homem com ele mesmo, com os outros e com o mundo, não só veiculando informações, mas também se revelando. Consequentemente, a dinâmica da vida social, cultural, política e econômica em geral é daí formada. Neste contexto, considerando sua importância, o estudo da linguagem é uma temática que se encontra ligada a várias áreas do conhecimento, dentre elas a Linguística, a Filosofia, a Sociologia, a Educação e a Psicologia. Tal fato justifica a amplitude de abordagens ao tema, dada suas funções e significados nas distintas áreas, o que torna difícil uma concepção unívoca a respeito.

Nesta pesquisa, a linguagem guia-nos para o caminho traçado em busca de uma aproximação em relação ao objeto de estudo principal desta Tese, qual seja, a oralidade. Para tratar deste tema, parte-se da consideração de que a linguagem é uma habilidade construída socialmente, isto é, a relação de comunicação dá-se desde o primeiro ano de vida dos sujeitos, quando o bebê tem contato com a linguagem oral, ouvida em situações que adultos e/ou crianças maiores conversando, e é essa utilização da oralidade uma das responsáveis para a inserção do indivíduo no mundo das relações sociais. É a partir dos estímulos recebidos que a criança pode interferir no mundo e fazer parte dele.

Grande parte das aprendizagens e realizações de atividades é permeada pela comunicação oral, por meio de trocas de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Destarte, é imprescindível pensar na atuação intencional da escola e de seus professores, assim como de toda a comunidade envolvente, para o desenvolvimento da linguagem oral, visto que a mesma não é inata, mas é adquirida e aprendida por meio da internalização da necessidade de comunicação.

Foi, contudo, somente a partir da década de 1960 que a oralidade ganhou notoriedade, no sentido de que sua importância para manutenção da cultura dos povos e da identidade do falante passou a ser objeto de pesquisas, mas sempre na interface entre o oral e o escrito (Havelock, 1995). Apesar das iniciativas acadêmicas buscando uma aproximação à oralidade e à defesa do uso intencional da linguagem oral enquanto elemento fundamental na escolarização, observa-se que ainda há uma inadequação na prática profissional no contexto da escola, o que pode ser causado pela falta de compreensão da mesma como ferramenta de trabalho.

Mais precisamente, é a partir de observações do cotidiano escolar, que me uno prática e teoricamente àqueles que se mostram insatisfeitos, inquietos, sejam professores, estudiosos da área, pais ou alunos, quanto à forma como a oralidade é trabalhada em sala de aula. Fruto das

experiências vivenciadas como professora de Língua Portuguesa e como ministrante, durante a realização de cursos e oficinas de formação continuada, com educadores de escolas públicas de alguns municípios da Paraíba, despertou-me a necessidade de aprofundar estudos acerca do que pensam os professores sobre a oralidade, enquanto prática social e como ferramenta auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem.

No atual contexto educacional vivenciado por nós, em que a democratização do acesso ao conhecimento impulsiona a escola a criar espaços que viabilizem a formação de sujeitos cidadãos, na dimensão política e pedagógica da participação, não se pode fechar os olhos à necessidade de se trabalhar sistematicamente com a língua falada em sala de aula, uma vez que a mesma traz consigo uma estreita relação com a sociedade e com a cultura daqueles que a utilizam.

A partir de reflexões da minha prática docente de anos na educação básica, debrucei-me sobre os encaminhamentos pedagógicos das instituições de ensino nas quais trabalhei, e constatei que, embora haja menção da importância do desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, em documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das propostas curriculares no processo de ensino e aprendizagem, não há subsídios para que os professores trabalhem sistematicamente com a oralidade em sala de aula. Esta questão tem aguçado minha curiosidade enquanto pesquisadora.

Quando pensamos na palavra «investigação», enfatizamos a recolha e análise, nomeadamente de atitudes, na perspectiva de que os pesquisadores investigam aspectos pelos quais nutrem interesses e querem saber as atitudes que outros tomam face aos objetos investigados. Em outras palavras, não basta apenas a investigação em si, mas o que pode ser feito a partir de sua realização, de modo a servir como possível instrumento de mudança social. Portanto, a pesquisa-intervenção qualitativa se mostra como opção teórico-metodológica nesta Tese, pois ao pesquisar intervimos na realidade estudada. As formas de aproximação e de construção de sentidos e o trabalho realizado deixam entrever que o desenvolvimento da pesquisa é fruto de um processo de negociação entre os envolvidos e que depende das circunstâncias presentes (Miranda, 2008; Freitas, 2010; Kramer & Leite, 2007; Portugal, 2008; Sato, 2008).

É nesse sentido que concordamos com as ideias de Castro e Besset (2008) e de Amorim (2004) quando afirmam que o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa já revelam a postura ético-política do pesquisador, de modo que o entrelaçamento entre o que está

sendo investigado e o modo de investigar se coloque como aspecto marcante, que mesmo sinalizando momentos analiticamente distintos, porém são inseparáveis no ato da pesquisa. Assim, pesquisa, nesta Tese, é tratada em sua acepção ampla, pois as práticas de formação, de intervenção, ou mesmo de consultoria, constituem também pesquisa, na medida em que produzem um saber e adquirem a forma sistematizada de um texto tornado público.

Em uma perspectiva crítica, pesquisar é um processo de desencantamento e encantamento simultâneos do mundo físico e social. "Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica no mundo" (Jobim e Souza, 2007, p. 81).

Assim, tratar da oralidade e da linguagem no contexto escolar é contribuir para a abertura de outras formas de compreensão da cultura e da subjetividade e, mais especificamente em nossa pesquisa, abrem novas perspectivas para abrangência do processo de produção de conhecimento abandonando o *sobre* e adotando o *com* os professores, buscando dialogar com estes sobre suas concepções acerca da oralidade e seus usos e fazeres no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, concebemos que problematizar permanentemente a atividade do pesquisador é um eixo das pesquisas-intervenções, pois é preciso trazer para o processo de pesquisa questionamentos da ordem das relações entre o que se pesquisa e como se pesquisa. Aí se situa o fato da pesquisa-intervenção ser defendida como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas. Dessa maneira, é preciso o pesquisador estar aberto às peculiaridades dos contextos, em seus textos e em suas dimensões culturais e históricas, locais e globais; também às singularidades das trajetórias das instituições e das organizações, das pessoas e coletivos presentes direta ou indiretamente na pesquisa. Abertura e sensibilidade no pensar, olhar, fazer, sentir e escrever devem estar presentes; esta é uma escolha ética (Vasconcelos, 2012).

No campo das Ciências Humanas e Sociais, somos constantemente solicitados a pensar sobre o fazer pesquisa, pois como nos alerta Bakhtin que, diferentemente das Ciências Exatas, a coisa muda não é nosso objeto de pesquisa, mas sim o sujeito expressivo e falante. O Homem, enquanto ser falante é inesgotável em sentido e significado, é um ser que nunca coincide em si mesmo, portanto, não é possível estudá-lo independentemente dos textos signos que cria ou que poderá criar. A oralidade, objeto de estudo desta Tese, é tomada também como aporte metodológico, pois o pesquisador, ao encontrar-se com o pesquisado, também sujeito falante,

vivencia uma situação cuja interação se dá entre sujeitos, sendo a partir desta interação que se dá a participação ativa do acontecimento da pesquisa.

Assim, enquanto pesquisadores da Educação, precisamos pensar: como desenvolver pesquisas que, de fato, possam promover nas relações humanas contextos e sentidos que catalisem processos de oralidade e cidadania? Quais perguntas e formulações nas nossas pesquisas instigam a busca de informação e reflexão? Como elucidar processos de pesquisa que promovam o diálogo e, por meio dele, saberes compartilhados?

Trazer o fenômeno da oralidade como espaço específico de reflexão e ação, bem como objeto possível de sistematização de natureza educativa de ensino e aprendizagem é uma postura política, social, histórica, econômica, ideológica e cultural, visto que na própria Educação, o diálogo tem sido negligenciado. O presente trabalho tem como objetivo verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem. Assim, buscamos estabelecer um diálogo com os sujeitos professores que lecionam a disciplina Língua Portuguesa (português brasileiro) na Rede Pública de João Pessoa – Paraíba, Brasil, para construir conhecimentos e saberes sobre o tema em reflexão.

Ao longo desta investigação empregaremos indiferenciadamente os termos *oralidade, oral, modalidade oral, linguagem oral* e *língua falada*, embora estejamos conscientes de que esta posição não seja pacífica. Porém, sem aprofundar teoricamente nesta tessitura inicial, cabe destacar que alguns teóricos, como o sociolinguista inglês Stubbs (1986, p. 142) argumentam que "oralidade" é um termo usado para "referir habilidades na língua falada". Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Enquanto isso, para Trask (2004, p. 214), oralidade é a "maestria na capacidade de falar e ouvir". No entanto, a oralidade para Freire (1989) não está restrita à esfera pedagógica; pelo contrário, revela em si mesmo um dos fundamentos da humanidade: o desejo de comunicar-se com o mundo que a cerca.

Trabalharemos com a oralidade enquanto prática social interativa com fins comunicativos e que compreende desde uma realização informal a mais formal nos diversos contextos de uso (Marcuschi, 2003). É esta abordagem sistemática que é importante na condução deste estudo. Por ser a oralidade uma área de estudo relativamente nova ainda, não há um domínio suficiente de informações a este respeito fora do contexto acadêmico.

Não obstante, surgiram, no final do século XX, focos de prestígio nessa área. Isso ocorreu devido aos estudos enunciativos de origem francófona, mais precisamente do grupo de

estudos de Bernard Schneuwly, traduzidos no Brasil por Rojo e Cordeiro (2004). Dentre outras questões, levantou-se o lema "o oral se ensina" (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 26), tendo como base teórica uma releitura dos estudos de Bakhtin (2003; 2006).

Tomar a oralidade como objeto de ensino envolve compreender sua adequação às práticas sociais, bem como perceber os discursos que nela circulam e seus mecanismos linguísticos, e assim considerar que se está trabalhando com a língua em sua realidade. Cabe, portanto, aqui, levantarmos algumas questões a respeito do nosso objeto de estudo: - Em que medida a oralidade dialoga com as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa? - E em que sentido o professor de Língua Portuguesa apresenta propostas para desenvolver a oralidade junto aos estudantes? Para estas e outras questões, buscamos respostas, à medida que investigamos o tratamento dado às considerações sobre a oralidade no contexto de ensino.

A pesquisa como conhecimento de si, como revisitar-se e reconhecer-se, leva-nos a compreender os processos de produção científica atravessados pela vida. Defendemos que o ato de criar uma Tese deve ser entendido a partir de um viés valorativo, pois enquanto autor-criador, assumimos uma posição refratada e refratante, visto que o olhar que lançamos na escrita de um tema representa nossa posição axiológica, um recorte; e, a partir dessa posição, reordenamos esteticamente os eventos da pesquisa e da vida. Assim, quanto à estrutura, além da introdução, esta Tese está organizada em quatro capítulos assim distribuídos: Capítulo 1 – Fundamentação Teórica que está composto pela Linguagem: Concepções e Usos, bem como o tópico Tecendo os Fios da Oralidade, Capítulo 2 – Problemática e Objetivos, Capítulo 3 – Metodologia, Capítulo 4 – Resultados e Discussão e Considerações Finais.

No Capítulo 1 apresentamos a Fundamentação Teórica que sustenta este estudo. A mesma é constituída de considerações e discussões em torno dos assuntos inerentes a esta pesquisa, a saber: língua, linguagem e oralidade. Essa abordagem realiza um percurso que contempla os conceitos basilares dos referidos assuntos, a diferenciação e caracterização dos mesmos e sua relação com a sala de aula.

No intuito de aprofundarmos a abordagem teórica, buscou-se um referencial, em especial, com revisões de parte das teorias clássicas de Saussure (1995) (estruturalismo linguístico); Bakhtin (2003; 2006) (dialogismo), Freire e a dialogicidade (1985; 1987; 1989; 1993; 1996; 1998; 2004; 2005). Sendo assim, tomamos de cada um, quando possível, as contribuições que puderam auxiliar na compreensão do tema em estudo.

Esta pesquisa começa por fazer uma breve retrospectiva dos estudos linguísticos, detendo-se nas concepções de língua e linguagem de base estruturalista, a qual buscava instaurar um novo paradigma epistemológico. O Estruturalismo foi um importante movimento do início do século XX, que trouxe grandes descobertas no campo da Linguística. Entretanto, merece destaque neste estudo a abordagem linguística que valoriza a ação-interação. Nossa atenção estará voltada para a oralidade, um modo particular da relação entre sujeito e linguagem, concebida aqui em uma perspectiva enunciativa. Esse tipo de abordagem permite-nos observar a relação sujeito-linguagem no processo de enunciação, isto é, no ato de produção do discurso e não apenas no produto destacado, que é o enunciado.

Esse recorte é fundamental para este estudo porque não nos preocupamos apenas com as posições sócio-historicamente predeterminadas que o sujeito ocupa em determinado espaço social. A esse respeito, dialogamos com Bakhtin (2003; 2006); Freire (1989; 2004); Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2001; 2003); Travaglia (1996); Koch (1992) e Geraldi (1984).

Não obstante, apesar da relevância do tema, considera-se que muito ainda há que ser desenvolvido de estudos sistemáticos sobre a Língua Portuguesa (português brasileiro) no tocante à oralidade.

Nesta perspectiva, um trabalho em destaque data de 1987, cuja proposta de organização de um grupo passaria a operar na perspectiva de trazer informações importantes e mostrar como o sistema da Língua Portuguesa se preserva na oralidade e como as diferenças não são acentuadas. Surgiu assim o Projeto de *Gramática do Português Falado* (1988), coordenado por Ataliba Castilho[1], a mais extensa iniciativa do gênero, contendo oito volumes, que reuniu cerca de quarenta pesquisadores experientes, oriundos de 12 universidades brasileiras.

Outros projetos coletivos que elegeram a modalidade falada por seu objeto empírico foram organizados, a saber: a) Projeto Censo Linguístico do Rio de Janeiro, que sucedeu o Projeto de Estudo dos Usos da Linguagem [PEUL], com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1982 (Macedo-Roncaratti, 1996; Mollica, 1996; Paiva, 1999; Paiva-Duarte, 2003; Roncaratti-Abraçado, 2003). b) Projeto Variação do Português no Sul [VARSUL], nas Universidades Federais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, desde 1985, concebido

[1] Ataliba Castilho, linguista e livre-docente em Filologia e Linguística Portuguesa. Atualmente é professor titular aposentado da Universidade de São Paulo e professor colaborador voluntário da Universidade Estadual de Campinas. Integra o corpo editorial das Revistas: Alfa; Linguística; Estudos Linguísticos e Cadernos de Estudos Linguísticos. Hora, D.; Alves, E. F.; Espíndola, L. C.(orgs.). (2009). *Abralin 40 anos em cena*. João Pessoa, Ed. Universitária.

a partir do PEUL. A Linguagem Falada em Fortaleza desde 1988 (Aragão-Soares, 1996), Projeto Variação do Português da Paraíba (Hora, 1997; Hora-Pedrosa, 2001).

Também dispomos dos trabalhos editados por Dino Preti, na série *Projetos Paralelos da Norma Urbana Culta - NURC/SP* (Preti & Urbano, 1990). Preti (1998) investiga, dentre alguns usos, o da gíria, do palavrão, da linguagem dos idosos e colabora com a valorização dos estudos da língua falada por ter observado que é nessa modalidade, especialmente, que podemos encontrar as mais diferentes formulações textuais da língua.

Outro pesquisador, fundamentado pela Análise da Conversação (AC), é Luiz Antônio Marcuschi, autor do primeiro livro no Brasil sobre essa referida teoria, publicado no ano de 1986. Marcuschi desenvolve investigações tanto participando quanto coordenando vários projetos propostos na Universidade Federal de Pernambuco, no nordeste do Brasil. Como reflexo desses estudos, a ciência linguística no Brasil vem dedicando atenção ao estudo da fala.

Segundo Marcuschi (2003) a perspectiva sociointeracionista associada a um estudo etnográfico seria o meio mais sensato de ponderar as relações linguísticas, sua funcionalidade, interação e o conhecimento no trato da fala e da escrita. Com ele concordamos.

O referido autor analisa a língua como fenômeno dinâmico, voltado para atividades dialógicas, com suas categorias construídas interativamente, com a realidade cultural, e desenvolve-se numa perspectiva interpretativa, tratando dos tipos textuais e das suas funções na sociedade.

Baseado na opção conceitual desse autor, destaca-se que o meu interesse pelo fenômeno oralidade intensificou-se na época do curso de Mestrado, quando abordamos esta temática, por meio de entrevistas com professores do sexto ano do ensino fundamental, de escolas públicas de João Pessoa – Paraíba (Brasil). Na presente pesquisa, o enfoque continua sendo a temática da oralidade, só que desta vez encaminhamos a discussão a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, com base no pensamento de Bakhtin e Freire. Acreditamos que mais importante do que procurar os pontos em que divergem estas duas concepções é procurar os eixos para os quais convergem. Fazer estes autores dialogarem é nossa proposta.

No Capítulo 2 a problemática, a questão de pesquisa, os objetivos e a hipótese são apresentados. A principal problemática deste estudo reside no fenômeno oralidade como espaço específico de reflexão e ação, bem como objeto possível de sistematização de natureza educativa de ensino e aprendizagem. Apesar dos avanços na área, a oralidade ainda configura uma área de estudo relativamente nova, carecendo de mais estudos, visto que vai além de mero

instrumento de comunicação ou de expressão. Assim, o ensino e aprendizagem da oralidade tornam-se cruciais, pois possibilita a realização de um trabalho educativo que sem ela não se concretizaria.

Diante do exposto, questionamos: como será que os professores de Língua Portuguesa estão trabalhando a oralidade? Quais as concepções de oralidade possuem os professores de Língua Portuguesa? Como é que a modalidade oral vem se consolidando como objeto de ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental II, no âmbito das Escolas Públicas? Em que medida a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa dialoga com estratégias que buscam desenvolver a oralidade com os alunos?

Neste contexto, busca-se nesta Tese analisar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil). E tem-se como hipótese que o professor de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública municipal, da cidade de João Pessoa – Paraíba (Brasil), não fomenta o fenômeno oralidade como objeto de ensino e aprendizagem.

No Capítulo 3, explicitamos e justificamos as nossas escolhas metodológicas, suas vantagens e fragilidades, bem como apresentamos os passos seguidos na análise dos dados e na apresentação dos resultados. Para alcançar nossos objetivos de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois esta permite revelar teias relacionais e processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, sendo uma abordagem que se conforma melhor à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, considerando as histórias sociais sob a ótica dos atores, o que permite a elucidação de processos sociais ainda pouco conhecidos. A abordagem qualitativa se responsabiliza por questões muito particulares e tem como preocupação um nível da realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2008).

Vale salientar, no entanto, que qualitativo é um termo genérico que envolve uma multiplicidade de métodos e de técnicas de pesquisa e de suportes filosóficos, de acordo com os quais os pesquisadores devem apreender os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreendê-los em termos de sentidos compartilhados pelas pessoas (Medeiros & Cols., 2007). Especificamente, os estudos qualitativos perpassados pelo olhar sócio-histórico carregam outras nuances, pois procurando entender os sujeitos envolvidos e seus contextos, considera os vários componentes da situação em suas interações sociais via linguagem e constituições recíprocas.

A partir do enfoque sócio-histórico, a pesquisa qualitativa ganha características próprias, pois tendo como fundamento o Materialismo histórico-dialético permite-se o movimento da aparência para a essência, do singular para o universal para alcançar o particular, levando em consideração a superação da dicotomia sujeito-objeto em busca da transformação da sociedade. As leituras de Bakhtin (2006), Amorim (2002) e Freitas (2002, 2003, 2007) nos possibilitaram uma aproximação ao tema.

Como destacado, esta pesquisa recorreu à metodologia qualitativa de investigação por nos interessar descrever processos e resultados obtidos, sempre numa atitude explicativa e exploratória. Os objetivos nos orientaram para uma pesquisa descritiva e de natureza exploratória, na qual foi utilizada como estratégia a Triangulação dos Dados. Tivemos como sujeitos colaboradores deste estudo cinco professores da componente curricular Língua Portuguesa, que no ano de 2012 atuaram na Rede Pública de Ensino, na cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil. Professores de Língua Portuguesa constituem os sujeitos desta pesquisa à medida que interagem, em todas as dimensões desta relação, de forma direta ou indireta.

Tendo em vista o nosso objetivo geral: verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, recorremos ao Método de Estudo de Caso, que, de acordo com Bell (2010, p. 23), é "especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo". Na visão da autora, tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis e o estudo é planeado metodicamente, podendo-se fazer uso de uma multiplicidade de instrumentos metodológicos.

Neste contexto, como dito, optamos por uma metodologia qualitativa, recorrendo à Entrevista Semiestruturada porque, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, segundo Triviños (1987), proporciona todas as perspectivas possíveis para que o pesquisado alcance a liberdade e a espontaneidade necessária para expor suas crenças, opiniões e valores, enriquecendo a pesquisa.

Nesse âmbito, esta Tese pretende, por um lado, colaborar com o avanço dos estudos gerais sobre a oralidade e, por outro, mais detalhadamente, apresentar como se desenvolve essa oralidade no contexto da sala de aula, por meio do plano de ensino anual, diários de classe e de entrevista com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. A partir desses postulados, buscamos construir um aparato teórico-

metodológico que nos possibilite evidenciar em que medida a oralidade vem se consolidando como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

O Capítulo 4 apresenta os resultados encontrados, ou seja, visualizamos a descrição pormenorizada das análises das entrevistas feitas com os professores, dos seus respectivos planos de ensino anual e dos seus diários de classe. Neste capítulo apresentamos os resultados organizados em três categorias: 1) as concepções de oralidade, 2) as práticas pedagógicas e a oralidade e 3) as dificuldades em trabalhar a modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa. Estas permitiram adentrar na *práxis* de professores do Ensino Fundamental e compreender como atuam no tocante à oralidade. Sem dúvida, o descompasso entre a produção científica, a formação de professores, a fragilidade na formação teórica sobre a oralidade e a realidade escolar foi algo que atravessou todos os achados. Isto abriu um leque de reflexões sobre o ensino da oralidade segundo professores de Língua Portuguesa.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, com os principais pontos por nós encontrados na área da linguagem, confrontando-os, sempre que possível, com estudos feitos sobre a oralidade na sala de aula. Tecemos considerações gerais sobre o processo como um todo, e propomos sugestões de trabalho sobre a temática em sala de aula. As últimas linhas deste estudo fazem um convite à continuação das reflexões que ora iniciamos, propondo aos professores experienciar «O caráter destrutivo»[2].

[2] Benjamin, W. (1995). O Caráter Destrutivo. In: *Rua de mão única. Obras escolhidas*. Volume 2. São Paulo: Brasiliense.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Linguagem: concepções e usos

> Toda a vida humana é vivida na e pela linguagem, sendo esta uma construção e construtor do humano, em que o "inter-humano é constitutivo do humano" (Todorov, 2006, p. XXVI).

A linguagem é uma dimensão da existência humana que se apresenta ao pesquisador de forma bastante multifacetada, considerando que a mesma constitui um dos principais sistemas simbólicos dos grupos humanos, por meio do qual nos comunicamos, expressamos pensamentos, sentimentos e construímos conceitos. Esta tem sido deveras estudada. Neste sentido, Bakhtin (2006, p. 127), cujos estudos sobre a natureza da linguagem, bem como suas relações com a sociedade, vislumbrou que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da linguagem no psiquismo individual dos falantes". Em Bakhtin (1992) temos uma concepção de língua como um fenômeno social.

Em seus estudos, Bakhtin (2006, p. 15) coloca em primeiro plano "a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua"; ou seja, estuda o aspecto social da linguagem, o modo como o indivíduo utiliza essa língua e o seu caráter intencional. Isso se deve em razão da natureza dinâmica da língua e do próprio homem que a utiliza nas mais variadas situações das relações sociais.

O interesse por investigar a linguagem, compreender como se dá sua aquisição e seu funcionamento constitui um amplo espaço fenomenológico e serve a diferentes áreas do conhecimento, tais como a Filosofia e a Psicologia, além da Educação e da Linguística, que protagonizam diferentes pesquisas e múltiplos diálogos. A razão desse interesse talvez possa ser atribuída ao fato de essas áreas (assim como tantas outras) compreenderem que a linguagem é responsável, também, por proporcionar o caráter distintivo aos homens.

Os estudos que ocorreram no século XIX relacionados à linguagem humana eram predominantemente históricos e continuaram sendo realizados nessa perspectiva, no meio acadêmico universitário, até meados do século XX, época em que ocorreu, de fato, a consolidação dos estudos sincrônicos. É preciso reconhecer, contudo, que o século XIX preparou o terreno para a constituição da Linguística como uma ciência autônoma.

Do mesmo modo que a humanidade passa por transformação, assim também tem sido a forma como o homem compreende a língua. Buscaremos iniciar este diálogo abordando a linguagem e a língua e suas nuances. Evidentemente, cada uma das fases por que passaram as pesquisas sobre a linguagem humana pautou-se em uma perspectiva filosófica, com seus fundamentos epistemológicos, o que contribuiu significativamente para que no início do século XX esses estudos se desvencilhassem do rótulo de «disciplina» para atingir o *status* de ciências humanas (Saussure, 1995; Fontaine, 1978).

Dessa forma, o século XX representou um marco na história da Linguística, já que neste período iniciaram-se os estudos que vieram a ser chamados de *linguística moderna*, que teve como marco oficial a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral, em 1916, de Ferdinand de Saussure.

Segundo Fontaine (1978, p. 35), os membros do Círculo de Praga fizeram uso do pensamento de Saussure contra os neogramáticos e buscaram em seu legado uma Linguística desligada das disciplinas que outrora a haviam submetido, acendendo ao estatuto de ciência. A autora, ainda nos afirma que:

> Os linguistas de Praga pouco interrogaram o texto do **Curso de Linguística Geral.** Sua crítica é bastante superficial. Contudo, foi o pensamento de Saussure assim esquematizado que para eles desempenhou o papel da iniciação à pesquisa (Grifo da autora). (Fontaine, 1978, p.54).

A respeito disso, Faraco (2004, p. 28) afirma:

> Se o gesto epistemológico saussuriano instaura a possibilidade da imanência (a língua como um sistema de signos independente) e, com ela, a de uma ciência autônoma da linguagem enquanto uma realidade exclusivamente sincrônica, seria injusto não reconhecer o longo processo preparador desse gesto. Embora à primeira vista haja no gesto de Saussure uma ruptura com o modo de fazer linguística do século XIX, podemos também pensá-lo como um gesto de continuidade. O que ele fez (e não é pouca coisa, evidentemente) foi dar consistência formal à velha intuição de que as línguas humanas são **totalidades organizadas** (Grifo do autor).

Alguns manuais de Linguística (Tarallo, 1990; Faraco, 1991; Mussalim e Bentes, 2004); remontam o surgimento dessa «ciência» aos fins do século XVIII. Nesse período, mais precisamente em 1786, um juiz inglês – William Jones –, ao entrar em contato com o sânscrito, percebeu semelhanças nos níveis fonológico e morfológico entre essa língua, o grego e o latim,

levantando a hipótese de que tais similaridades não representavam mera coincidência, mas apontavam para uma suposta origem comum (Saussure, 1995).

Os resultados do referido estudo tiveram significativa repercussão entre os estudiosos da linguagem; por esta razão, desencadeou um movimento de pesquisas de natureza comparativa e histórica, dos quais Saussure, posteriormente, valeu-se para estabelecer o argumento de que a língua é um sistema imanente, um conjunto de relações.

Schlegel e Bopp (1816 *apud* Saussure, 1995) foram responsáveis pelos primeiros estudos comparativos das línguas, o que deu origem à gramática comparativa. Esse processo privilegiava principalmente os aspectos históricos das línguas, embora o estudo propriamente histórico tenha sido estabelecido por Grimm (1822-1836) e, mais tarde, sistematizado como estudo histórico-comparativo por Diez (1836-1838).

Não apenas os referidos estudos, mas também os pressupostos de autores como Humboldt (1767-1835) e do norte-americano Whitney (1827-1894) serviram como base para os estudos de Saussure. Sobre o assunto, Milani (2002) argumenta que o pensamento saussuriano foi historicamente desenvolvido a partir de toda produção intelectual e teórica obtida sobre linguagem até aqueles dias e à qual o estudioso teve acesso.

A língua, para Saussure (1995) constitui um fato social pela simples razão de pertencer a todos os falantes de uma comunidade, mas que também é exterior ao indivíduo, pois este não pode modificá-la. O referido autor chama de linguística interna os estudos da língua e de linguística externa os estudos da fala, da literatura e da escrita. Para o linguista, cada um tem seu método distinto, a saber:

> A Linguística externa pode acumular pormenor sobre pormenor sem se sentir apertada no torniquete dum sistema. Por exemplo, cada autor agrupará como lhe aprouver os fatos relativos à expansão duma língua fora de seu território; se se procuram os fatores que criaram uma língua literária em face dos dialetos, poder-se-á sempre usar a enumeração simples; se se ordenam os fatos de modo mais ou menos sistemático, isto é feito unicamente devido à necessidade de clareza. No que concerne à Linguística interna, as coisas se passam de modo diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria (Saussure, 1995, p. 31).

Para Saussure, a língua é um sistema de valores puros, que independe da vontade ou do agir consciente de um grupo de falantes. É um fato social estabelecido convencionalmente pela coletividade, embora os indivíduos não tenham o poder de sobre ela agir. Ela representa um

sistema de valores que se opõem entre si e que estão presentes na mente dos membros de uma comunidade.

Buscando uma aproximação maior às concepções da Linguística e mesmo da Língua, sinalizaremos o pensamento de Koch (2003). Pela vertente da Linguística, a autora sintetiza as maneiras pelas quais a linguagem tem sido compreendida no decorrer da história. Segundo a pesquisadora, as diversas abordagens da língua/linguagem têm sido compreendidas e distribuídas, para fins didáticos, em três concepções assim discriminadas:

a) linguagem como representação (espelho) do mundo e do pensamento;
b) linguagem como instrumento (ferramenta) de comunicação; e
c) linguagem como forma (lugar) de ação e interação.

A primeira concepção vê a linguagem como representação do pensamento. Foi intensamente desenvolvida pela Gramática de Port-Royal (1612-1694), que partia da hipótese de que a natureza da língua é racional. Esta concepção considera que o homem representa para si o mundo através da linguagem, e, assim sendo, a função da língua é representar e refletir (exteriorizar) o pensamento humano. Nesse sentido, há um mundo extramental que é dado ao homem conhecer por meio da linguagem, como também há pensamentos a serem expressos por meio da linguagem.

A Gramática de Port-Royal reflete o trabalho desenvolvido desde os gregos e latinos, que nos deixaram como legado a gramática tradicional que temos até hoje, totalmente fundamentada nos princípios lógicos do cartesianismo filosófico do século XVII. Foi nessa corrente de pensamento que se desenvolveram, ainda, os estudos de Chomsky na perspectiva gerativista, cujos conceitos de competência, *performance* e Gramática Universal revolucionaram os estudos linguísticos do século XX.

A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, considera a língua como um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem. Para essa concepção, a principal função da linguagem é a transmissão de informações. Nessa perspectiva, o conceito de língua ancora-se à teoria da comunicação elaborada por Jakobson (1995), com base nos pressupostos estruturalistas, inserida nos estudos empreendidos pela Escola de Praga, que propõe os seguintes elementos da comunicação: emissor, receptor,

mensagem, código, referente, e também aponta determinadas funções da linguagem: emotiva, fática, expressiva, poética, dentre outras.

Essa concepção influenciou por muito tempo a direção dos estudos linguísticos, tal como vemos pela corrente estruturalista/formalista. Os adeptos dessa concepção defendiam que a língua é um sistema de signos linguísticos, em que cada um dos signos é constituído de uma parte chamada significante e outra chamada significado.

O processo de composição e de recomposição do enunciado (composição para construir o enunciado, recomposição para dar-lhe sentido) só seria possível devido ao caráter social da língua. Essa característica da língua deve implicar que ela seja conhecida por todos os membros de uma sociedade, de maneira que todos detenham a grande maioria dos signos utilizados, valorizados pelo mesmo processo, de sorte que cada signo tenha sido constituído pelo mesmo significado e significante. Isso garante a possibilidade de interação social pela linguagem verbal.

Assim sendo, o processo de funcionamento da língua resultará em construções muito semelhantes de um falante para outro, o que possibilitará se não o entendimento mútuo, pelo menos uma condição mínima para que cada membro daquela sociedade possa conhecer o pensamento daqueles que lhe estejam mais próximos. Para Saussure (1995, p.33) "o linguista está obrigado a conhecer o maior número possível delas para tirar, por observação e comparação, o que nelas exista de universal".

A terceira concepção, linguagem como interação é a que olha a linguagem como atividade, como forma de ação intersubjetiva; como lugar de interação que possibilita aos interlocutores de um determinado entorno sociocultural a prática dos mais diversos atos de linguagem, os quais exigem reações-respostas dos interlocutores. Nessa concepção, trata-se de uma percepção de linguagem como interação discursiva. A língua passa a ser concebida como instância de interação entre sujeito sócio-histórico e culturalmente situado.

Para essa perspectiva, os sujeitos, ao falarem, não apenas expressam seu pensamento ou o fazem com fins comunicativos, mas, sobretudo, agem uns sobre os outros e produzem pontos de vista, por vezes distintos ou até contraditórios. A língua é concebida como um sistema de formas em funcionamento, constituída por fatores externos como o contexto sócio-histórico, a posição ideológica dos sujeitos falantes, enfim, os elementos linguísticos, que vêm saturados pelas posições socioaxiológicas e estão à disposição do sujeito para a produção dos mais diversos sentidos.

Percebe-se que Koch (2003) ancora seus estudos no Círculo de Bakhtin[3], de modo particular nos estudos sobre língua/linguagem apresentados por Bakhtin (2006). As duas primeiras concepções de linguagem (língua como representação do pensamento e língua como instrumento de comunicação) correspondem, respectivamente, ao que Bakhtin (2006) chama de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

Essas duas expressões foram apresentadas por Bakhtin (2006) para representar os diferentes estudos da linguagem existentes na época, reunidos em grupo por ele em duas grandes correntes, de acordo com sua concepção de língua/linguagem. Enquanto isso, a terceira concepção de linguagem, a língua como lugar de interação, é a concepção de língua/linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin.

Na exposição deste assunto sobre o uso da linguagem, é preciso estabelecer uma ordem. Nosso ponto de partida será um breve histórico dos estudos desenvolvidos por Saussure (1995) e o estruturalismo linguístico. Em seguida, abordaremos como Bakhtin (2006) constrói sua teoria dialógica do discurso a partir das correntes linguísticas vigentes nessa época, interagindo com a teoria da dialogicidade de Freire (1987; 1989, 1998; 2004).

Para tal, torna-se necessário delimitar nossa proposta de investigação, optando por trilhar os caminhos apresentados anteriormente por Koch (2003) na segunda concepção (expressão do pensamento como instrumento de comunicação) e na terceira concepção (ação e interação).

É no âmbito dessas perspectivas que iremos tratar essa pesquisa, e mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a concepção «ação e interação» é vista como um lugar de interação humana: por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria exercitar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

Muitos pesquisadores têm-se dedicado ao estudo da interação[4] nos mais variados campos do conhecimento, já que se trata de um tema que possui interfaces tanto na Linguística

[3] Círculo de Bakhtin representa um Grupo de teóricos composto Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov, Pavel Medvedev e outros participantes (Círculo), que desenvolviam estudos sobre cultura, linguagem e arte. Seus ensaios apesar de não terem sido organizados para funcionar formalmente como uma teoria e/ou análise do discurso, assume hoje uma perspectiva teórica analítica dialógica do discurso, cujas influências encontram-se desde a Linguística e Literatura até as demais Ciências Humanas (Maiores detalhes ver Beth Brait – Bakhtin: conceitos-chaves (2005); Bakhtin: Dialogismo e Polifonia (2009) e Bakhtin: outros conceitos-chaves (2010).

[4] De acordo com Ferreira, (2001, p. 395) interação quer dizer: "ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca".

quanto na comunicação, na Sociologia, na Psicologia, na Informática e muitos outros campos do saber.

A terceira concepção de linguagem que norteia esse estudo é a de que ela é essencialmente dialógica, caracterizada como uma instância social e heterogênea. Como ação e interação, a linguagem passa a ser vista em funcionamento, como atividade dialógica e interacional, concepção que inova no ponto de vista de observação.

É importante destacar Bakhtin (2003, p. 323) quando discute a linguagem e as relações dialógicas: "onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas. As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua".

Bakhtin (2003, p. 323) também explica que as relações dialógicas são "de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso". Partirmos do pressuposto básico de que a linguagem está mais para a capacidade humana de organizar o mundo e comunicar-se; a língua sim é uma instância viva e dinâmica na qual seres falantes se constituem em sujeitos sociais e socializáveis por meio da interação.

Nessa perspectiva, a linguagem se apresenta como condição '*sine qua non'* das relações sociais, no processo de comunicação, de forma que seus usuários, ao serem por ela constituídos, tornam-se sujeitos que refletem o espaço social, os valores e os princípios vigentes em seu grupo, no sentido de que, com ela, o homem estabelece um vínculo, um elo inseparável com o contexto social que o produz.

A partir desse enfoque, compreende-se a linguagem como atividade enunciativa/discursiva. Neste sentido, a linguagem deve ser considerada dentro de determinadas situações, com a participação de sujeitos definidos que agem sobre a produção verbal (oral e escrita) de seus interlocutores e deles sofrem ações, num processo interacional (Bakhtin, 2003; Freire, 1989; 1996; 2005).

Nesse cenário, a língua deixa de ser meio de comunicação e passa a ser vista como uma forma de atividade, materializada no enunciado/discurso, marcada pelo contexto e ao mesmo tempo por uma individualidade. Sapir (1954, p. 23) afirma que "a linguagem é uma faculdade imensamente antiga da espécie humana e deve ter precedido os elementos mais rudimentares da cultura material". Enquanto isso, Mattoso-Câmara (1977, p. 159) advoga que a linguagem é

"a faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado língua".

Compreender o funcionamento da linguagem é compreender a natureza do ser humano, pois a capacidade de agir sobre o outro na interação em suas diferentes formas de manifestação é característica fundamental da existência humana. Por isso, é necessário conceituar a linguagem como diferencial da espécie humana e como veiculadora de cultura. Assim, buscaremos a seguir traçar algumas nuances das perspectivas de Saussure, Bakhtin e Freire sobre linguagem, o que marcadamente ajudará na abertura ao diálogo com o tema da oralidade.

1.1.1 Saussure e o Estruturalismo Linguístico

Em decorrência das pesquisas feitas na área da Linguística, no início do século XX, houve uma mudança significativa na forma como os estudiosos concebiam a linguagem. De certo modo, essas mudanças se devem, principalmente, à publicação da obra *Curso de Linguística Geral*, do suíço Ferdinand de Saussure. Mais precisamente, seus estudos ocorreram entre os anos de 1906 e 1911, na cidade de Genebra. Neste período, o continente europeu sofria uma grande transformação no setor comercial e industrial. Em uma época marcada pelo desenvolvimento da tecnologia, não nos surpreende o fato de que o homem possuía ínfimo poder sobre suas ações. Era isso o que ocorria nos primeiros anos do século passado. O materialismo era, então, a única forma possível de se manter a máquina social em perfeito funcionamento. Desse modo, o ser humano comum era «excluído» dessa sociedade materialista (Milani, 2000).

Em face da pouca importância dada ao ser humano, individualmente, percebe-se na obra de Saussure referências à distinção entre os atos produzidos pelo indivíduo, sozinho, e os atos realizados coletivamente. Segundo seus estudos, estes atos têm prioridade sobre aqueles, por corresponderem aos interesses da produção comercial. É nesse clima de industrialização, de desvalorização do homem, de desenvolvimento tecnológico, que o referido linguista produz a porção mais significativa dos seus estudos.

É possível perceber em sua obra referências, ainda que veladas, ao pensamento marxista, bem como às ideias de Durkheim. Deste último filósofo percebe-se uma contribuição maior na obra de Saussure; possivelmente por se tratar de um desenvolvimento historiográfico da obra de Marx. A abordagem a respeito do fato social está presente no argumento do linguista,

principalmente por conceber a língua como um fenômeno social. Para ele, a língua tem estreita relação com as condições sociais em que vive o falante; corresponde, sobretudo, à ideia que Durkheim fazia da sociedade – um sistema. É de forma semelhante que Saussure concebe a língua.

Outros autores, muitos deles linguistas, são também mencionados na obra do suíço, dentre eles: Humboldt (1767-1835) e Whitney (1827-1894). O primeiro foi considerado o primeiro linguista europeu a reconhecer a linguagem humana como um sistema regido por normas; ou seja, para o estudioso, a linguagem não constitui um mero conjunto de vocábulos pronunciados pelo falante, dotados de sentido. Outro estudioso mencionado por Saussure foi o alemão Franz Bopp (1791-1867), que lecionava Filologia e sânscrito na Universidade de Berlim. Este linguista foi um dos elaboradores da *Gramática Comparada* (Saussure, 1995).

Por meio de seus estudos a respeito da linguagem humana, Saussure institucionaliza os pressupostos básicos da Linguística enquanto ciência. Suas proposições sobre o assunto foram compiladas após sua morte por dois dos seus alunos, os suíços Charles Bally (1865–1947) e Albert Sechehayel (1879–1946) e transformadas em livro. Eles recolheram o material escrito nos cadernos dos colegas do curso e mantiveram cautelosamente, na obra, os ensinamentos do mestre. Para a composição do livro, os alunos recorreram também às anotações feitas durante os encontros e às escassas notas feitas pelo próprio Saussure (Saussure, 1995).

A intenção dos discípulos era tornar a obra o mais próximo possível das ideias defendidas por seu mestre e, com isso, poder difundir no meio acadêmico uma obra conclusiva, ainda que essa conclusão não tenha sido elaborada pelo próprio Saussure.

A respeito do assunto, os autores do livro mostram-se respeitosos quanto à reconstituição dos cursos vivenciados por eles. São estas as palavras dos mesmos na introdução do livro:

> Foi-nos sugerido que reproduzíssemos fielmente certos trechos particularmente originais; tal ideia nos agradou, a princípio, mas logo se evidenciou que prejudicaria o pensamento de nosso mestre se apresentássemos apenas fragmentos de uma construção cujo valor só aparece no conjunto. Decidimo-nos por uma solução mais audaciosa, mas também, acreditamos, mais racional: tentar uma reconstituição, uma síntese, com base no terceiro curso, utilizando todos os materiais de que dispúnhamos, inclusive as notas pessoais de F. de Saussure. Tratava-se, pois, de uma recriação, tanto mais árdua quanto devia ser inteiramente objetiva; em cada ponto, penetrante até o fundo de cada pensamento específico, cumpria, à luz do sistema todo, tentar ver tal pensamento em sua forma definitiva, isentando das variações, das flutuações inerentes à lição falada, depois encaixá-lo em seu meio natural,

> apresentando-lhe todas as partes numa ordem conforme a intenção do autor, mesmo quando semelhante intenção fosse mais adivinhada que manifestada (Saussure, 1995, p. 3; prefácio à 1ª ed., assinado por Bally & Sechehayel).

Essa decisão dos discípulos de Saussure que, embora se autodenominem «editores» de fato tomaram para si a responsabilidade de escrever o *Cours de linguistique générale.* Grosso modo, a referida obra versa sobre conceitos fundamentais de uma nova ciência: a *Linguística*, cujo objeto principal de estudo, a língua, foi isolado dos demais elementos da linguagem, a fim de receber do linguista uma análise mais profunda. Na obra, linguagem e língua estão em esferas de estudo distintas. Nas palavras do próprio Saussure, percebemos tal distinção:

> A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. A cada instante implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado (Saussure, 1995, p. 16).

Para Saussure, a língua "é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade dos indivíduos" (Saussure, 1995, p.17). Desse modo, para o linguista, *língua* é um sistema convencionado, um fenômeno social, que, sendo utilizado arbitrariamente, consegue interferir e mesmo moldar incontáveis aspectos referentes às relações humanas em uma sociedade.

Não há, portanto, para Saussure, outra denominação aceitável de língua, senão a de que ela é um produto social, um fato partilhado coletivamente, o qual ajuda a montar o conjunto de valores, por meio das convenções sociais. Ao propor assim, infere-se que o falante não tem nenhuma forma de poder sobre o fenômeno *língua*.

Ainda que Saussure compreenda a língua como um fato social, não há em seus estudos um lugar (de destaque) para o sujeito falante. O referido linguista concebe o fenômeno linguístico como um sistema estruturado, portanto, fechado, sendo a estrutura linguística considerada como uma representação coletiva que age coercitivamente sobre o falante. Neste sentido, o termo *social* utilizado na concepção saussureana de língua é bastante distinto daquele encontrado no argumento de outros autores, a exemplo de Bakhtin, cuja teoria será posteriormente explanada.

Para estabelecer que a língua não é outra coisa senão um fenômeno moldado por valores convencionados, o pesquisador trabalha com as *ideias* e com os *sons*. O referido autor (1995, p. 131), esclarece a função primordial da língua em relação ao pensamento, como consta no trecho abaixo:

> [...] não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor. "Não há, pois, nem materialização de pensamento, nem espiritualização de sons; trata-se, antes, do fato, de certo modo misterioso, de o "pensamento-som" implicar divisões e de língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas" [...] A língua é também comparável a uma fôlha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar uma sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tão pouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura (Saussure, 1995, p. 131).

Utilizando-se ainda do mesmo argumento, ele propõe que a Linguística trabalha "no terreno limítrofe onde os elementos das duas ordens se combinam; esta combinação produz uma forma, não uma substância" (Saussure, 1995, p. 131). Para atribuir à língua um lugar de destaque nas pesquisas sobre a linguagem, deve-se, de acordo com Saussure (1995, p. 18), "fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem".

À época em que foi lançado o *Cours de linguistique générale*, a língua era concebida pelos estudiosos como instrumento de comunicação. Essa noção norteou durante muito tempo as pesquisas realizadas sobre a linguagem, concepção esta que constatamos nas abordagens do estruturalismo saussureano. Segundo essa visão, a língua corresponde a um sistema acordado socialmente, composto de signos, que, em linhas gerais, constituem-se de duas dimensões distintas: o *significante* e o *significado*.

Para Saussure, o significante é uma expressão material, como o som ou a escrita da palavra, enquanto o significado é o conceito ou a ideia que o significante representa, ou seja, aquilo que imaginamos ao ler ou ouvir a palavra. Saussure (1995, p. 81) afirma que "propomo-nos a conservar o termo *signo* para designar o total, e a substituir *conceito e imagem acústica* respectivamente por *significado e significante*; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a

oposição que os separa, quer entre si, quer do total que fazem parte". A relação entre significante e significado é sempre arbitrária; ou seja, os significados que atribuímos aos significantes são produtos de convenções sociais, sobre os quais não podemos agir. O significado, ainda que seja a contraparte do significante no interior do signo, não lhe seria atribuído diretamente, mas pela oposição de um signo aos demais.

> De um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua. (...) A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros (Saussure, 1995, p. 133).

Embora tenha optado em seus estudos por estabelecer uma ruptura entre os conceitos de língua e fala (*langue* e *parole*), e de ter tomado a primeira como base de suas abordagens, Saussure, em vários pontos de sua teoria, nos fala sobre a relação intrínseca existente entre o usuário e a língua da qual este se apropria. Ainda assim, preferiu estudar a língua dissociada das subjetividades do falante. Em suas palavras: "a língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve. A língua distinta da fala é um objeto que se pode estudar separadamente" (Saussure, 1995, p. 22). Neste sentido, o autor segue afirmando:

> A língua não constitui, pois, uma função do falante: é um produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém sòmente para a atividade de classificação. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecânico psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações (Saussure, 1995, p. 22).

Posto desta forma, percebemos que os pressupostos do pesquisador genebrino conferem um caminho à linguagem diferenciado daquele proposto pelas teorias da psicanálise (Lacan, 1998), que afirmam ser o falante constituído de linguagem. Não obstante, as duas teorias, do linguista e da psicanálise, convergem no que diz respeito aos conceitos basilares de signo e do funcionamento da língua. Sendo assim, ambos os pressupostos se pautam na divisão do signo em duas porções distintas: a forma *(significante)* e o conteúdo *(significado)*.

No que tange aos «valores» da língua tão mencionados por Saussure em seus estudos, pode-se dizer que eles interferem em todos os aspectos de funcionamento da língua e de sua utilização. Se, por um lado, o signo é formado, internamente, por um processo de oposição negativa, iniciado pelo significante e complementado pelo significado, a língua estabelece os elementos de oposição quando sofre a interferência da fala. Segundo tal visão, *falar* equivale ao exercício de pôr signos em lados opostos; é por meio desse processo que se constroem os discursos, fazendo, pois, uso das relações de oposição norteadas pela língua.

A língua, para o referido autor, possui uma natureza social e psíquica, ao passo que a fala passa pela subjetividade do falante; está carregada de particularidades. Apesar de todo seu esforço em estudar a língua separadamente, ele admite que não há funcionamento mais viável da língua senão através de sua apropriação por um falante. A fala está repleta de nuances peculiares de cada usuário, mas nem por isso é formada por elementos assistemáticos, pelo contrário, não há como elaborar uma fala (com intenções de comunicação) sem recorrer a um sistema de signos convencionados socialmente. Há que obedecer às regras de uma língua para que o seu enunciado tenha sentido.

Desse modo, a fala, apesar de suas subjetividades, funciona semelhantemente à língua, que exige uma estrutura básica. Para que a comunicação seja, de fato, efetivada, o usuário precisa recorrer a signos linguísticos (vocábulos, palavras) compreensíveis no momento de sua fala, bem como é necessário que estes signos estejam organizados. Outrossim, a posição que cada um destes elementos ocupa nos enunciados é bastante significativa em determinadas línguas, por serem muitas vezes responsáveis pela manutenção do sentido. A simples mudança de posição de um termo em um enunciado pode gerar ruído na comunicação entre os usuários. Ocorre que, ao mudar de lugar, o signo pode ganhar um novo sentido.

Embora Saussure (1995) reconheça a importância do falante no funcionamento da língua, não o privilegia em suas pesquisas. De certo modo, o linguista estava mais interessado em dar à Linguística o *status* de ciência-piloto (desta área). Em suma, sua preocupação estava fundamentalmente voltada à construção do seu objeto de estudo – *a língua*.

À época, um vasto ideário sobre língua e linguagem já havia sido levantado por muitos estudiosos que antecederam Saussure. Ainda assim, não havia um estudo tão aprofundado sobre a sistematização e funcionamento da língua. Em princípio, sua intenção era «ascender» às luzes da nova ciência – *a Linguística*, para, somente depois, dedicar-se inteiramente ao seu objeto, *a língua*. Nas palavras do referido autor: "a ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua

passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto" (Saussure, 1995, p. 7).

Em linhas gerais, o estruturalismo saussureano é marcado pelo objetivismo abstrato, que se caracteriza por conceber a língua como um sistema de regras convencionadas em sociedade. A partir da observação da dicotomia *língua (langue)/fala (parole),* o referido linguista defende que o funcionamento da primeira ocorre por meio da abstração da linguagem e das relações sociais. Por outro lado, a *fala (parole)* equivale ao processo de uso da linguagem, ou seja, à fala particular de cada falante.

A língua, do ponto de vista da estrutura, em outras palavras, a *langue*, segundo Saussure, é o objeto (teórico) da Linguística:

> [...] seria ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala. O conjunto global da linguagem é incognoscível, já que não é homogêneo, ao passo que a diferenciação e subordinação propostas esclarecem tudo. [...] Cumpre escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; devem seguir separadamente. Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística pròpriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua. Ùnicamente desta última é que cuidaremos, e se por acaso, no decurso de nossas demonstrações, pedirmos luzes ao estudo da fala, esforçar-nos-emos para jamais transpor os limites que separam os dois domínios (Saussure, 1995, p. 28).

Saussure (1995), que no início do século passado trilhava um caminho semelhante ao de outros estudiosos da linguagem, não enxergava os fenômenos linguísticos senão deste modo: a língua, instrumento sistemático, impositivo e dominante, equivalia à sociedade; a fala, por sua vez, embora possua atividade, é específica, diminuta.

Cabe ao falante, portanto, estabelecer a dinâmica da língua, torná-la «viva», embora esta particularidade esteja, intrinsecamente, atrelada às regras ditadas pela cultura na qual está inserida, bem como à língua de que faz uso. Saussure (1995) optou por priorizar os elementos que compõem o aspecto normativo da língua. Para ele, a natureza normativa e previsível da língua se sobrepõe ao seu aspecto mutável.

Essa visão estrutural da Linguística sofreu uma significativa mudança a partir da segunda metade do século XX, entendo-se assim: em um primeiro momento, todas as atenções se voltam para as pesquisas de Saussure, de cunho estruturalista; posteriormente, as discussões acerca da Linguística passaram a incluir o falante como peça-chave em todo o processo. Esta visão é marcada pelos pressupostos de Bakhtin (1993).

1.1.2 Bakhtin e sua concepção sobre língua e linguagem

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin é natural de Oriol, uma pequena cidade situada nos arredores de Moscou. O filósofo iniciou seus estudos ainda nas primeiras décadas do século XX, contudo, sua obra só passou a ser reconhecida mundialmente a partir da segunda metade do mesmo século. No Brasil, as ideias de Bakhtin começam a circular em meados dos anos 1970, quando os estudos linguísticos no país experimentaram uma profunda transformação, sobretudo, no que diz respeito à oralidade.

Bakhtin (1992) defende a ideia de que é preciso contemplar o aspecto sociointerativo da linguagem. Por suas concepções de língua e de linguagem, situa-se quase como antípoda de Saussure e, por isso, é entendido mais como filósofo da linguagem[5], do que como linguista. Sua perspectiva passa a considerar o falante como instrumento fundamental para o funcionamento da língua, bem como para a compreensão da história da humanidade. Para ele o único objeto real e material para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. Assim, afirma Bakhtin (1993, p. 81) que:

> Temos em vista não o *minimum* linguístico abstrato da língua comum, no sentido do sistema de formas elementares (de símbolos linguísticos) que assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática. Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica (Destaques do autor).

Bakhtin (2006) diferentemente de Saussure, propõe outra concepção para a língua e para a linguagem. Ambas, segundo o autor, devem ser relacionadas e estudadas em uso; em outras palavras, não há como estudá-las sem levar em consideração a sua inserção nas relações humanas, sem que seja contemplada em seu aspecto histórico, social e ideológico.

Segundo o referido autor, a única possibilidade de se estudar profundamente uma língua é levando em consideração a sua vertente prática, ou seja, estudá-la segundo o seu

[5] Bakhtin não aceita as premissas da linguística traçadas por Saussure, apesar de quase contemporâneos, suas bases filosóficas contemplam um mundo em movimento e em perene transformação, seu objeto está sempre em processo, não se submete a uma forma fixa e imutável. E é exatamente por isso que ele não pode aceitar que a linguagem seja um conjunto de formas (signos) e suas regras de combinação (sintaxe).

funcionamento. Os estudiosos, então, passam a se interessar pela teoria bakhtiniana, uma vez que a abordagem estruturalista de Saussure não dava conta dos estudos acerca da língua em situações de uso.

Para alguns linguistas (Faraco, 2004; Mussalim & Bentes, 2004; Travaglia, 2002) Bakhtin, por meio de seus pressupostos, aponta para a necessidade de se estudar o usuário da língua histórico-discursivamente. Desse modo, ele propõe que a linguagem seja compreendida a partir de uma perspectiva dialógica, e que se perceba aí a sua natureza volátil, dinâmica. Tal postura, fundamentada no aspecto interativo da linguagem, influenciou, à época, e de maneira decisiva, o modo como muitos linguistas «enxergavam» e estudavam a língua.

> [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (Bakhtin, 2006, p. 124).

Segundo o autor, para fins de estudo da língua, não devem ser dissociadas as interações verbais das interações sociais; elas devem estar sempre associadas, e, sobremaneira, devem ser analisadas levando-se em consideração as situações enunciativas nas quais estão sendo empregadas, bem como os processos dialógicos que provocam. Bakhtin (2003, 2006), considera os gêneros orais e escritos, como processos enunciativos relativamente estáveis. Esses gêneros costumam ser caracterizados segundo aquilo que trazem em sua estrutura, em seu conteúdo e também em seus traços linguísticos. Ele defende que os gêneros estão sempre relacionados aos contextos, daí o seu caráter interativo. Em outras palavras, eles sempre se submetem às suas condições e finalidades. Por serem dependentes dessas circunstâncias, os gêneros são modalidades textuais que possuem marcas históricas específicas, e são, por esta razão, variáveis.

O referido autor propõe uma concepção dialógica da linguagem, a qual deve considerar as situações comunicativas, a interação entre os falantes. Sobre o assunto, Bakhtin (2006), propõe:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [a língua como sistema de formas, tal como concebida pelo estruturalismo] nem pela enunciação monológica isolada [a língua como expressão de uma consciência constituída individualmente], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental interiorizada], mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação

> verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...] A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes* (grifos do autor) (Bakhtin, 2006, pp. 125-127).

Apesar de ser contemporâneo de Saussure, Bakhtin não se limitou a estudar a língua enfocando sua homogeneidade e estabilidade; tampouco optou por estudá-la de forma sincrônica. Pelo contrário, o referido autor não enxergava o fenômeno linguístico senão a partir de seu valor ideológico e social. Para o filósofo, é mais apropriado estudar a língua quando levados em consideração seus aspectos interacionais e dialéticos. Ele considera a natureza ativa e dinâmica da língua. Com essa visão, Bakhtin inaugura uma forma diferenciada de se trabalhar com a língua; esse fato o colocou em situação de vanguarda, já que, em décadas posteriores, esse «modo» de enxergar a língua contribuiu para que os estudiosos concebessem o funcionamento da mesma como um processo articulado e contextualizado.

A partir dessa concepção, infere-se que a linguagem individual, é, na verdade, um produto das relações sociais. Para que o indivíduo seja construído socialmente, é necessário que o mesmo se relacione com outros indivíduos. A língua está no centro dessa construção. Tal pensamento foi defendido por Bakhtin (2003, pp. 21-22):

> Essa distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos – sem exceção – para mim, e o excedente de minha visão por ele condicionado em relação a cada um deles (desse excedente é correlativa uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê, mas neste caso isso não nos importa, uma vez que na vida a inter-relação "eu - outro" não pode ser concretamente reversível para mim) são superados pelo conhecimento, que constrói um universo único e de significado geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta ocupada por esse ou aquele indivíduo.

A linguagem em uso, a saber, caracterizada pela mistura de incontáveis diálogos (formados por signos linguísticos convencionados) possui um lugar de destaque nas pesquisas bakhtinianas. Neste sentido, o sujeito é constituído a partir da interação do «eu» com o «outro». Assim, o diálogo é, por excelência, o elemento-chave para toda a discussão de Bakhtin a respeito do funcionamento da linguagem. O mesmo está na essência da formação do sujeito, do discurso e do signo. No primeiro, a partir de seus diálogos com os outros; no segundo, devido

aos diálogos entre os discursos veiculados socialmente, e no terceiro, a partir das relações entre os diversos signos sociais.

Esta visão sociointeracionista da linguagem atende perfeitamente às necessidades básicas da nossa pesquisa, já que a mesma considera a língua como um fenômeno ocorrido a partir da interação entre os falantes. Por meio desta concepção interacionista foi possível perceber a importância da utilização sistemática da oralidade nas aulas de língua materna.

Ao conceber dessa forma o objeto *língua*, Bakhtin antecipa os pressupostos da Linguística moderna. Ele procurou aprofundar suas pesquisas acerca dos gêneros do discurso tomando como base a língua extraída dos diálogos cotidianos.

Uma das principais metas do pensamento bakhtiniano é trabalhar a prática da linguagem particular dos falantes em uma esfera mais ampla; ou seja, de modo que sejam reveladas as correspondências existentes entre o funcionamento da língua e as interações sociais. Em suma, o foco dos seus estudos consiste em enxergar a língua em circunstâncias comunicativas reais, concretas.

Apesar do referido autor não contemplar em seus estudos o estruturalismo linguístico, considera-o como campo científico legítimo, justificável. Contudo, argumenta que o mesmo é insuficiente, quando tomado como base teórica para as pesquisas sobre a comunicação verbal. Por esta razão, ao decidir estudar o fenômeno e funcionamento da língua não considerou outro princípio senão o do dialogismo.

Bakhtin (2003) defende que o funcionamento da língua se concretiza por meio de modalidades textuais orais e escritas, as quais revelam situações comunicativas específicas. A este respeito, o autor (2003, pp. 261-262) propõe que as práticas comunicativas nas diferentes esferas sociais são organizadas por meio de *gêneros do discurso*. A definição apresentada pelo filósofo contempla três elementos caracterizadores:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da

> comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas (...)

Mikhail Bakhtin, em sessenta anos de produção, tratou de temas que, apesar de passadas décadas, continuam contemporâneos. Seus escritos, alguns inacabados e com uma vasta polêmica em relação à autoria, situam-se nas mais diversas áreas, o que marca a heterogeneidade de sua produção. Talvez, não por acaso, suas obras tenham como característica o inacabamento, visto que sua dialética se opõe ao acabamento e à perfeição, ao eterno e imutável (Vasconcelos, 2012). Ainda que o conjunto de sua obra se caracterize pela interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem dialética de questões relacionadas à Filosofia, Psicanálise, Teologia, Poética, Teoria Social e Literária, manteve uma unidade de pensamento por meio da centralidade da linguagem, sendo esta considerada uma ponte lançada entre duas pessoas.

Foi a partir das críticas à Linguística estrutural e à poética formalista, no que diz respeito à redução da linguagem a um código, um sistema fechado, que Bakhtin especificou que a linguagem é produto material da criação ideológica.

> Um produto faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (Bakhtin, 1992, p. 31).

O que Bakhtin vem nos dizer é que sendo todo o signo ideológico, toda a criação é ideológica, como também o é a linguagem, reflexos das estruturas sociais e históricas, não podendo jamais ser produto de uma consciência individual. Mas, os signos, a ideologia e a linguagem não são imutáveis, possuem o caráter de contínua renovação, cujo sentido pleno emerge do jogo complexo dos intercâmbios sociais (Vasconcelos, 2012). O signo se cria entre indivíduos no meio social, ele não é apenas um reflexo da realidade, compreende um fragmento material desta. Assim, todo fenômeno que funciona como um signo possui uma encarnação material na fala, na expressão.

O ser humano se reflete e se refrata no signo, por meio do confronto de interesses sociais. Essa é a realidade exterior do signo que se revela nos discursos, nas práticas, nas palavras e nos gestos. Pelo signo o mundo inteiro se transforma em matéria significante a partir das matrizes axiológicas daqueles que participam do sentido, do diálogo.

Ao abordar a linguagem, fala-se da palavra oriunda de seres situados social e historicamente, carregada de acentos e entonações ideológicas. Como dito, para Bakhtin a língua é produzida ideologicamente, o pensamento e a consciência constituem-se pela ideologia. "Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em 'interação dialética constante'" (Bakhtin, 1992, p. 16).

Por meio da linguagem, evidenciam-se as disputas pelo poder por parte de sujeitos e de grupos antagônicos ou apenas diferentes social, cultural e economicamente. Através dela, as crenças religiosas e as demonstrações de preconceito são expressas; é nela que se materializa a luta de classes. As palavras refletem e refratam, não de modo mecânico, marcas ideológicas, conflitos e disputas de cada sujeito em interação, que não é um ser mudo e passivo, mas sim perpassado por suas próprias palavras e pelas de outrem. Assim, para uma melhor aproximação ao pensamento do autor, uma contextualização ao mesmo se faz pertinente.

De acordo com Bakhtin (2003), a interação é inerente a todo e qualquer gênero textual; não se concebe um texto destituído de sua intenção de «dialogar», de manter contato com um interlocutor. Nas palavras do estudioso, "cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero" (Bakhtin, 2003, p. 301).

É neste ponto que se fundamenta o dialogismo bakhtiniano: "as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica (ou, em todo caso, matiz dialógico)". Cabe aqui a complementação do seu pensamento: "dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum do pensamento comum" (Bakhtin, 2003, p. 320).

Segundo o autor, os gêneros do discurso podem ser classificados em primários e secundários. Em sua concepção, os mais simples, portanto, primários, ocorrem em circunstâncias orais do nosso cotidiano e são constituídos de uma linguagem informal. Os de

natureza mais complexa, por esta razão, chamados de secundários, compõem-se de linguagem escrita; são exemplos: romances, roteiros para teatro e texto científico (Bakhtin, 2003).

A interação verbal equivale à «realidade fundamental da língua» e o discurso é o modo pelo qual os usuários da língua a produzem socialmente. Neste sentido, a obra de Bakhtin (2006), bem como a de outros estudiosos, como Voloshinov e Medvedev – o Círculo de Bakhtin –, trata a linguagem como um produto do acúmulo de muitos diálogos, uma rede coletiva, e nunca como algo abstrato, e, portanto, dissociado de seu caráter funcional.

Para Bakhtin (2006) não existe linguagem sem que haja o contato dialógico entre o «eu» e o «outro», entre incontáveis «eus» e incontáveis «outros». E este dialogismo é a essência de sua obra: o «eu» é percebido por inteiro segundo a percepção do «outro» que, consequentemente, lhe atribui significado e acabamento, e essa relação não termina; ocorre ininterruptamente. Não há «voz» que fale sozinha, uma vez que a natureza dos enunciados é dialógica; só existe na medida em que há uma interação (um «eu» e um «outro»).

Nenhum enunciado se origina em um «eu» sem haver aí a intenção de ser percebida, de ser significada, ouvida por um «outro». Há sempre a expectativa de uma «outra» voz. Desse modo, para o autor, a palavra traz sempre um discurso; é a imagem da linguagem constitutiva. No dizer de Bakhtin (2006, p. 115),

> (...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteiriça, cabe-lhe, contudo uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Mas a categoria da propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é puramente fisiológico. Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraído pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.

Sendo assim, conforme o argumento acima utilizado, a palavra reporta-se sempre ao social e não ao individual. E é nela que se encontra o resumo de toda manifestação cultural; o processo de semantização da palavra e do discurso ocorre na enunciação e no dinamismo da fala interativa, ou seja, não há como compreender a língua, integral e concretamente, se não considerar o seu aspecto dialógico. A linguagem é um fenômeno que se constrói a partir da interação de «um» com «um outro»; por conseguinte, o falante concretiza a intenção de sua fala no contato com o outro. A comunicação entre os usuários da língua se dá de maneira dialógica. A este respeito, Bakhtin (1988, p. 158) tece as seguintes palavras: "a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam".

Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, mas mediadores que dialogam e polemizam com outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação é dialógica, por isso mesmo não há passividade: é polêmica, movimento, jogo, batalha, tentativa de transformação e até subversão de sentidos linguísticos.

Além disso, na concepção de Bakhtin, é mister destacar que palavra é diálogo, expressão de um em relação a outro, apresentação de discursos que podem ser entendidos como respostas e questionamentos, confirmando ou refutando posições, ideias e crenças, dependendo do contexto social que o gerou. Nesse sentido, concordamos que há relações estreitas entre o elemento linguístico e o social, entendendo a linguagem como interação social em movimento (Vasconcelos, 2012).

De acordo com a teoria bakhtiniana, quatro aspectos embasam o dialogismo entre os falantes: o primeiro diz respeito à interação que há entre eles, sendo essa interação o fundamento principal da linguagem; outro aspecto refere-se ao fato de que o significado e o sentido dos enunciados são construídos à medida que a interação ocorre; o terceiro ponto defende que a interlocução, além de fundar a linguagem, é responsável pela construção dos produtores dos enunciados; o último aspecto diz respeito à sociabilidade entre os interlocutores, que pode ocorrer entre sujeito/sujeito e sujeito/sociedade (Barros, 1997).

Eis aí a base da teoria de Bakhtin: os enunciados são produzidos em contextos sociais; possuem sempre uma natureza dialógica; concretizam-se a partir da interação entre pessoas. Suas palavras reforçam o argumento: "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor" (Bakhtin, 2006, p. 114).

Na perspectiva de linguagem entendida como um conjunto de práticas interacionais, dialógicas, fundadas e que fundam relações sociais, que se efetuam na forma de enunciados orais e escritos, pressupõe-se sempre «o outro». A enunciação[6] é tida como lugar de expressão e, mais ainda, de construção de subjetividades, mas seu sentido só se produz em uma relação de alteridade.

Cabe então considerar que toda a formação discursiva de um indivíduo, na verdade, foi construída a partir de experiências discursivas de outrem. Os textos estão, portanto, marcados por inúmeras relações dialógicas. Do mesmo modo se comporta o nosso pensamento, que é alimentado, incessantemente, por pensamentos alheios. Assim, não há uma voz apenas em uma determinada fala, mas, incontáveis vozes, uma polifonia. A linguagem não deve ser entendida apenas como expressão do pensamento, ou enquanto mero instrumento de comunicação, mas sim como forma de (inter)ação entre os homens, levando em conta as condições de produção de um enunciado ou do discurso no processo interlocutivo.

O homem ascende à sua humanidade, passa de ser biológico a ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros. A própria consciência é engendrada no social, a partir das relações que estabelece com outros homens por meio da linguagem.

Concordamos com o autor que o discurso e o homem como ser de linguagem, constitui-se como ponto central de estudo, pois aquilo que é próprio do humano revela-se no discurso em seus tipos e graus. Destarte, a relação inter-constitutiva entre realidade, cultura, linguagem e sujeito é fonte de saber sobre o homem.

Disto posto, o texto, a linguagem e a oralidade sendo produção humana o expressa. Contudo, nem sempre um texto consegue evidenciar todas as vozes da sociedade, pois muitas vezes há luta em busca de silenciar o «outro». Bakhtin acreditava que todas as vozes da sociedade deveriam dialogar na busca do desenvolvimento de todos os cidadãos. No Brasil, como expoente dessas ideias, Paulo Freire também viabiliza a busca por uma postura mais crítica, autônoma e políticamente situada do agir do homem. Estes autores possibilitam pensar eticamente o fazer educativo, e por isso, são eixos centrais deste trabalho de Doutoramento. Aproximemo-nos também ao pensamento de Freire.

[6] Enunciação (*vikázivanie*) é o termo usado na obra *Estética da Criação Verbal* (2006) para referenciar tanto o ato de emissão do discurso quanto para o discurso já pronunciado. Porém, o discurso pronunciado – enunciado, será aqui apresentado como unidade da interação verbal, por isso será melhor abordado.

1.1.3 A concepção de linguagem em Paulo Freire

A respeito dos pressupostos de Paulo Freire, pode-se dizer que, grosso modo, os mesmos têm centralidade na literatura e têm como ponto de partida a linguagem. Igualmente, pesquisas realizadas pelo autor em várias áreas, dentre elas, a Psicologia, a Semiótica e a Linguística têm em comum a linguagem como elemento-chave. Sem dúvida, tornar a linguagem, mais especificamente a oralidade como objeto de tese é um tema importante e muito político, uma vez que perpassam por este campo todas as ideologias. Assim, compreender as concepções de linguagem implica também fazer referência ao poder que ela exerce no cotidiano das relações.

Para começar a contextualizar Paulo Freire e de suas ideias fazer uso neste estudo de doutoramento, cabe mencionar que, segundo Araújo (1998)[7] há uma dialogicidade entre a vida e a obra de Paulo Freire, visto que estas confundem-se, visto que há um permanente diálogo entre o que viveu e o que escreveu, pois o Freire não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes[8] "Escreveu sobre o óbvio, o cotidiano, sobre aquilo que se via (que ele via), que se observava (que ele observava), que se escutava (que ele escutava) e o que se sentia (o que ele sentia) todos os dias".

Assim, para se recuperar a vida e a obra de Freire[9], deve-se, antes de tudo, recuperar a sua história de vida. Mas este não será nosso objeto de estudo, portanto, buscar-se-á alguns elementos para fundamentar o que aqui propomos.

Muito da sua infância e juventude vai surgindo em suas obras. Um exemplo clássico da relação de sua vida com suas obras está presente quando ele falava das lembranças de sua infância, dizia: "Eu aprendi a ler na sombra da mangueira no quintal dessa casa, meus pais, sobretudo minha mãe; ela pegava os pequenos gravetos, e escrevia palavras, escrevia frases de minha vida cotidiana, daquilo que eu estava presenciando, que eu estava vivendo" (Freire, 2001,

[7] Texto mimeografado a partir da palestra intitulada "Vida e obra de Paulo Freire", proferida no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.
[8] Para maiores detalhes da vida e obra no livro "Crônicas de Minha Vida" (Paulo Freire e A.M. Araújo), Paulo Freire descreve a sua infância, abertura e amor que recebia/existia neste ambiente fraterno, em sua casa, e a dureza de sobreviver com o mínimo de condições financeiras que o seu pai podia oferecer e nas leituras de seus textos é possível observar essas passagens de sua vida.
[9] Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio. Dialogicamente, nasceu no Bairro da Casa Amarela, hoje Parmeneri, ou como Paulo Freire gostava de dizer "Estrada do Encanamento, 724", no dia 19 de setembro de 1921. Seu pai foi Tenente da Polícia Militar de Pernambuco e sua mãe, como ela própria se designava: era de "prendas domésticas".

p. 2). Dessa maneira aprendeu, já na infância, que a vida deve ser tratada na sua concretude, que o ato de educar vem da solidez da própria vida. Nas palavras de Oliveira (1996, p. 5),

> A sensibilidade com que Freire problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência.

Freire diz que alfabetização é, antes de tudo, conscientização e, a partir dessa premissa, afirma que a escolha das palavras geradoras do trabalho de alfabetização/conscientização não pode ser feita fora do mundo do universo vocabular dos alfabetizandos, pois a linguagem, a palavra é essencialmente dialógica (Freire, 1987).

Em acordo com Freire, no sentido de que a atividade linguística não se limita a nomear a realidade, Baccega (1998, p. 20), diz que "o valor dos 'objetos', das ações é atribuído pela sociedade e circula no universo linguístico". Nossa interação com eles só acontece dentro desse universo, já que só nos conscientizamos dessas relações na medida em que significam e elas significam apenas por meio da linguagem. Após alguns anos residindo no Rio de Janeiro, quando mudaram para Jaboatão, Freire sentiu o segundo exílio, pois o primeiro foi do útero de sua mãe, o segundo a ida para Jaboatão e o exílio político do qual ficou dezesseis anos fora do Brasil.

As questões econômicas mundiais também afetaram sua família. E some-se a isto o fato de que aos treze anos Freire perde o pai. Nessa época, para dar continuidade aos estudos feitos com sua mãe, fez o «primário» numa escola particular, que se chamava Escola Eunice Vasconcelos; completou seus estudos (primários) em Jaboatão (Freire, 2001). No livro "Pedagogia da Esperança" o autor referenda a importância deste tempo vivido em Jaboatão: "Jaboatão foi um espaço/tempo de aprendizagens, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, eles ensinavam a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e o não ser, o poder e o não poder, o querer e o não querer..." (Freire, 1997, p. 120).

Sempre muito sensível às questões relacionadas à interação vivenciada entre os indivíduos, atribui seu interesse pelas relações humanas à convivência harmoniosa que testemunhou em casa: "Com ambos aprendi, muito cedo, o diálogo [...] com minha mulher, a quem muito devo, a meus filhos, a quem muito quero. Com eles, continuo o diálogo que aprendi com meus pais" (Freire, 1989, p. 31).

Estudar estas relações da vida e da obra é um desafio a ser enfrentado, o que não será aqui pormenorizado, mas citar estas relações torna-se fecundo na busca por reencontrar os caminhos que nos aproximem da concepção de linguagem em Freire. Segundo ele, a linguagem extrapola sua intenção elementar – a de funcionar como instrumento da comunicação, e ganha o *status* de «construtora» da cidadania, na medida em que amplia a criticidade do usuário da língua, que, ao enxergar o mundo, não apenas percebe as contradições deste, como se reconhece enquanto sujeito histórico, dotado de possibilidades; torna-se inquiridor das tramas sociais e dos mecanismos que agem contra a construção de uma sociedade mais democrática.

É nesse sentido que o discurso, processo e produto da manifestação da língua, é sempre ideológico, seja na manutenção ou na transformação do sistema social vigente. Entendendo a cultura como o resultado do trabalho e do desenvolvimento histórico-social de uma sociedade em um dado momento, tem-se a linguagem como dela indissociável, pois é ela que constitui, organiza e intermedeia as relações sociais.

Geraldi (2005, p. 7) nos presenteia em seu artigo dizendo que o desafio de tratar da linguagem em Paulo Freire se expõe já no título, propositadamente apontando para três sentidos possíveis:

> **1.** Pode-se tratar da linguagem em seu sentido estrito de língua ou dos recursos linguísticos que Paulo Freire usou, e muitas vezes, criou em suas obras, e então a expressão poderia ser traduzida por outra: a linguagem de Paulo Freire.
> **2.** Pode-se tratar da linguagem enquanto estruturação discursiva do pensamento de Paulo Freire, buscando na sua «ordem» discursiva um conjunto de elementos que poderiam ajudar a caracterizar o *ethos* do locutor, o lugar que escolheu e de onde proferiu suas falas, e então a expressão poderia ser traduzida por outra: o discurso de Paulo Freire.
> **3.** Pode-se tratar da linguagem enquanto fenômeno ou categoria de pensamento tal como concebida pelo autor em seu funcionamento próprio a partir do qual outros fenômenos sociais e pedagógicos podem ser explicados ou pela qual estes outros fenômenos necessariamente transitam.

Como já exposto, a concepção de linguagem que buscamos defender neste texto compreende o diálogo entre estes dois últimos pontos, pois é justamente aí que encontraremos mais uma marca de coerência deste autor: o fazer cognitivo não se afasta da vida, mas está prenhe dela e somente nela adquire direção e sentido. É nesse sentido que a palavra, a linguagem se torna essencial para ele, pois para ser sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. Freire (1987, p. 13) diz: "Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana". Com suas obras revela-se

o fato de que a mudança do lugar social, que nos leve do papel de um mero indivíduo espectador do mundo ao de um sujeito transformador do mundo, só pode ser feita através de uma ponte construída pelo discurso dialógico, cujos alicerces são os próprios homens.

Também seus caminhos epistemológicos não recusam o que teoricamente defende: o necessário diálogo com o outro e a ousadia da construção de um novo dizer sem qualquer medo das ordenações das gramáticas e dicionários que pretendem estancar os processos de criação linguística.

É imprescindível uma abordagem de natureza sócio-histórica desse processo, que explique criticamente esses fatos e os processos de produção social das normas e usos linguísticos, que surgem das necessidades de uma determinada sociedade em um determinado momento.

Cabe mencionar aqui a utilização equivocada de muitos pesquisadores e instituições a respeito da filosofia pedagógica de Freire. Ainda que eles tenham utilizado os estudos do referido autor sobre a importância da linguagem e da interação entre os usuários da língua, ou mesmo tendo contemplado a leitura da palavra como instrumento de apreensão da realidade, percebe-se em muitos estudos a transformação das ideias de Freire em um conjunto de métodos fechados e previsíveis. Metodologias, portanto, reducionistas, que adotam o diálogo como mero componente de atividades desconectadas com os verdadeiros propósitos do autor (Freire, 1989).

Essa utilização ingênua da teoria de Freire fere, na essência, todo o ideário do autor, uma vez que reduz significativamente a riqueza dos seus estudos. Semelhante fato tem ocorrido em muitas outras áreas da ciência, sobretudo na área da Educação, quando muitos pesquisadores teimam em enxergar de maneira simplista alguns processos relacionados ao ensino e à aprendizagem e tentam criar fórmulas para sanar as problemáticas da educação. O desafio, neste sentido, está em conceber os processos educativos como eventos dinâmicos e, por esta razão, enxergá-los como fenômenos que sofrem incessantes transformações. Igualmente, é necessário compreender o processo educativo como oportunidade múltipla de (re)criar o meio em que se vive.

Para Freire (1996), o ato do conhecimento exige uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos, em que os sujeitos do ato de conhecer (educador e educando) encontram-se mediatizados pelo objeto a ser conhecido. "Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem" (Freire, 2001, p. 59).

Complementa o autor que aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.

Segundo Freire (1989), o diálogo entre aquele que educa e aquele que está sendo educado é condição fundamental para que o ato do conhecimento se concretize. Esses sujeitos estão unidos em torno do conhecimento a ser partilhado. É importante esclarecer que, de acordo com o referido autor, há no ato do conhecimento contribuição de ambas as partes, ou seja, há interferência recíproca de um sobre o outro.

Para materializar tal processo, Freire (1989, p. 107) utiliza um esquema simples (mostrado abaixo). Neste esquema, ele explica o diálogo como sendo "uma relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança". Aqui, acrescente-se o elemento C (Dantas, 2012a), como pode ser constatado na figura abaixo.

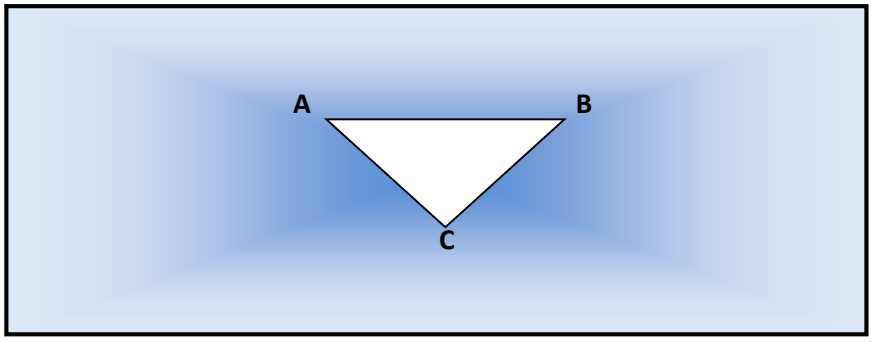

Figura 1. Esquema de diálogo em Paulo Freire
Fonte: Adaptado de Freire (1989, p. 39)

Qualquer uma das partes envolvidas em um diálogo (A ou B) sempre interage com alguém (A com B e/ou B com A), tendo entre si um assunto, uma determinada intenção comunicativa (C). Essa interação pressupõe reciprocidade, respeito pelo outro, partilha. É o diálogo, em seu significado mais amplo. Esse processo ocorre horizontalmente, e nunca em sentido vertical, pois este equivale ao antidiálogo, que se caracteriza por uma das partes se colocar sobre a outra, impondo a essa parte a informação veiculada. Essa relação costuma revelar posturas arrogantes, autossuficientes e por esta razão deve ser evitada no processo

educativo. Em termos simples, o diálogo tem a intenção de comunicar; o antidiálogo, a de «impor» comunicados (Freire, 1989).

Assim sendo, segundo os pressupostos do referido autor, o diálogo é a maneira mais ajustada de permitir que a comunicação se concretize. Igualmente, serve como instrumento de propagação e construção de saberes de toda ordem. O autor defende tal proposição com estas palavras: "[...] só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação" (Freire, 1989, p. 107).

Conclui-se, a partir do argumento acima, que o aspecto afetivo é fundamental à prática do diálogo, sobretudo, quando os envolvidos neste processo são educadores e educandos. Se assim ocorrer essa relação, os educandos não estarão atuando como sujeitos passivos, receptores de uma infinidade de conhecimentos, mas como indivíduos partícipes do ensino e da aprendizagem.

Em sua obra «Pedagogia da Autonomia», Freire concebe os seres humanos como indivíduos que experimentam mudanças constantemente. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 2004, p. 136).

Assim, entendamos a linguagem não como um sistema fechado, a partir da categoria de decodificação de sentidos, mas como um movimento dialógico, onde a compreensão de interlocução acontecerá como resultado da interpretação e da negociação entre sujeitos sociais. Desse modo, cabe-nos perseguir, enquanto educadores, uma prática que permita o desvelamento de realidades opressoras, que mantém os homens imersos na passividade e no acriticismo. A prática dialógica, preconizada por Freire e uma abordagem da linguagem baseada no dialogismo de Bakhtin parecem-nos os fios condutores essenciais na tessitura de um processo de ensino e de aprendizagem realmente coerente com esse objetivo.

A concepção de Freire a respeito da linguagem no processo de ensino e aprendizagem leva-nos a relacioná-la à teoria de Bakhtin, que também não a concebe dissociada do mundo. Para ele, "Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (Bakthin, 1988, p. 95). Para Freire (1989; 1997) e para Bakhtin (1992; 2003; 2006), considerar a língua fora de

seu contexto social e como um sistema abstrato de normas é deixar de captar a linguagem em toda a sua dimensão.

1.1.4 Bakhtin e Freire: linguagem e dialogicidade

Embora tenham realizado suas pesquisas em espaço e época diferentes, conseguimos enxergar nesses autores algumas semelhanças, as quais podem ser assim discriminadas: a primeira delas é que a linguagem é o elemento-base de suas pesquisas; a outra consiste no fato de que o diálogo é tratado como de extrema importância em seus estudos; e a última diz respeito ao modo como ambos concebem a linguagem a partir de uma perspectiva dialógica.

Percebe-se, dessa forma, que há semelhanças significativas entre as ideias dos referidos autores, delineadas pela forma como ambos compreendem as relações sociais e a cultura; outrossim, por privilegiarem a dimensão humana em suas obras e por manterem uma visão humanista, em que o exercício da linguagem tem efeito direto na construção dos indivíduos e da sociedade.

Os dois estudiosos rompem com a forma tradicional de enxergar a ciência. Ambos buscam uma maneira de interpretar os acontecimentos sociais, fundamentados em um pensamento plural, e convictos de que a linguagem desempenha um papel importantíssimo na história da humanidade. Para ambos, a linguagem é detentora do discurso e deve ser compreendida como um processo dialógico, interativo.

Segundo a teoria bakhtiniana, os seres humanos são construídos de acordo com o contexto espaço-temporal em que vivem. Por esta razão, a fala dos indivíduos é constituída de múltiplas vozes, as quais se revelam como discurso. Concomitantemente, múltiplos sentidos constroem-se e são (re)significados à medida que esses discursos estão sendo disseminados socialmente.

A linguagem, de acordo com os referidos autores, é um produto de contextos socioculturais; por esta razão, sua compreensão só é possível se a enxergarmos como fruto de interações verbais, como um processo dialógico, uma vez que os enunciados estão sempre respondendo a outros e pressupõem, da mesma forma, outras respostas. Para Bakhtin (2003), quando alguém está compreendendo algo está dialogando, já que neste processo está implícita a valorização de outrem e, portanto, provocando uma reação ao enunciado do locutor. Essa

«resposta» pode ser um enunciado ou algo gestual como um olhar, um franzir de sobrancelhas, ou ainda o silêncio.

Dessa forma, a compreensão de um enunciado não é uma prática solitária do interlocutor, mas o produto de uma interação, de (re)significação de sentidos. Neste processo, locutor, locutário e texto (discurso) interagem reciprocamente; constroem-se à medida que interagem; por conseguinte, a palavra passa a ser considerada como um resultado «vivo» das interações discursivas e das relações sociais.

Compreender o enunciado do outro é um ato que não ocorre de maneira passiva; pelo contrário, possibilita discordâncias entre os interlocutores. Esses confrontos discursivos revelam a dialética dos processos dialógicos nos quais está envolta a linguagem. Bakhtin (2003, p. 323) define desta forma as relações dialógicas:

> As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplo linguísticos), acabam em relação dialógica.

Bakhtin (2006) e Freire (1989) concebem a palavra como um produto da subjetividade dos seres humanos. Ambos a estudam levando em consideração a relação que a mesma tem com a construção da história da humanidade. Por isso, deve ser compreendida em sua totalidade, tomando como ponto fundamental o seu aspecto dialógico, isto é, a própria palavra, que, ao permear as ações humanas, teceu a história do próprio homem. Neste sentido, os indivíduos crescem em decorrência da experiência dialógica que partilham com o outro.

Torna-se fundamental, portanto, contemplar as relações dialógicas a fim de se realizar um estudo integral e criterioso da linguagem. Em Bakhtin, essa concepção de uma comunicação dialógica corresponde ao âmago de suas pesquisas. De acordo com o autor, "a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam" (Bakhtin, 1988, p. 158).

Concepção semelhante é defendida por Freire (2004). Este propõe que a prática dialógica é imprescindível a um processo de ensino e aprendizagem adequado. Neste ambiente, a linguagem deve funcionar como meio de facilitar a construção e reconstrução de saberes e realidades; entendendo-se, para isto, que todo e qualquer enunciado utilizado em sala de aula deve circular horizontalmente, possibilitando respeito e reciprocidade. Assim, Freire (2004, p. 86) afirma:

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

Ainda que os dois autores tenham focos diferenciados – Bakhtin mais especificamente no campo da literatura, e Freire mais no campo da educação – é perceptível o ponto de interseção existente entre seus estudos. Ambos lidam com a possibilidade da linguagem estar no centro da formação de todo indivíduo.

A ideia de que o «eu» só se constrói a partir da relação com o «outro» está muito nítida nas pesquisas dos dois estudiosos, o que justifica o fato de ambas as concepções terem defendido a existência de um sujeito histórico em suas obras. Seja na utopia de Freire ou nas memórias de futuro de Bakhtin, este sujeito, inserido em contextos, se (re)inventa a partir das relações *eu-tu*, *eu-mundo* e consegue (ou tenta) transformar a realidade à sua volta. Isso ocorre sempre por meio das relações dialógicas, das interações verbais, "como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 2004, p. 136), ou como "não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim" (Bakhtin, 2003, p. 11).

Coincidência ou não, os referidos autores enxergam, a partir dos seus estudos, o ser humano como entidade inacabada e propõem a relação com os seus semelhantes como meio de dar continuidade à sua construção. É aí que entra a linguagem como instrumento de construção e reconstrução dos conceitos que regem a humanidade.

Chegamos, assim, ao ponto em que as concepções dos referidos autores mais se aproximam: a forma como lidam com a linguagem. Freire (1989) tomando-a como importante instrumento de ruptura das barreiras sociais, especialmente das que se encontram na esfera educativa; Bakhtin (2006) trabalhando com ela numa perspectiva literária; ambos privilegiam seu aspecto social, sua condição dialógica.

O que se observa, sobretudo, é que tanto Bakhtin (2006) quanto Freire (1989) realizaram seus estudos sob contextos políticos bastante repressores. O primeiro vivenciou a opressão da ditadura russa no início do século XX e o outro, a da ditadura militar no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970. Possivelmente esteja aí a resposta para a postura utópica de Freire e para a memória de futuro encontrada em Bakhtin: tendo assistido ao cerceamento e à regulação da

liberdade de expressão da população, tenham enxergado em um devir a (re)construção da humanidade.

Para os autores, a possibilidade de construção social depende substancialmente das relações dialógicas vivenciadas pelos indivíduos; igualmente, a alteridade, para ambos, equivale à forma mais adequada de se trabalhar as subjetividades das relações humanas. Por fim, quanto à linguagem, equivale ao ponto em que os seres humanos se encontram e se desencontram.

Segundo tais concepções, é por meio da utilização deste valioso instrumento «a linguagem» que os indivíduos conseguem (re)significar o espaço em que vivem e todas as coisas à sua volta e são as relações dialógicas vivenciadas por eles que constroem a noção que têm de si mesmos e do mundo. Essas noções ocorrem sempre numa perspectiva do «eu» em relação ao «outro».

Essas relações dialógicas são bastante complexas, na medida em que cada indivíduo apreende o mundo à sua maneira, e também porque não há uniformidade na maneira como essas interações ocorrem. Sendo assim, as experiências humanas, embora tenham similaridade entre si, não se repetem inteiramente. Eis aí uma das grandes contribuições dos ensinamentos de Freire (1989, 2004) e Bakhtin (2003, 2006): apresentar essa inconclusão do ser humano e apontar para a possibilidade de um futuro em que as diferenças se sobreponham às desigualdades.

Seguindo percursos semelhantes, Bakhtin e Freire defendem que a funcionalidade da linguagem leva sempre em consideração as dialéticas do exterior e do interior, fenômeno este totalizado a partir da interação entre os falantes. Ambos atribuem à linguagem o papel de auxiliar na estruturação da consciência humana. Sendo assim, para estes estudiosos, não há como dissociar o funcionamento e a utilização da linguagem dos contextos político-sociais em que estão inseridos os sujeitos. A linguagem pressupõe engajamento social, não ocorre tão somente por intenções comunicativas.

Neste sentido, percebe-se claramente que os referidos autores enxergam no funcionamento da linguagem uma manifestação de intenções políticas e sociais. A prova disto reside no fato de que ambos trouxeram para seus estudos o contexto político que vivenciaram no espaço em que viveram. A linguagem de Bakhtin (2006) nos revela seu engajamento social; dessa mesma maneira ela se apresenta em Freire (1989). Como vimos, são concepções que se

locupletam por enxergar sob o mesmo prisma a estreita relação entre linguagem e contexto social.

Para Freire (1989), aprender a ler significa poder «decifrar» o mundo, tendo que, para isso, partilhar experiências com outros leitores. É por meio dessas relações que todas as coisas à nossa volta ganham significados. Por esta razão, o diálogo é tão mencionado nos estudos do referido autor. Desse modo, não se trata de um processo optativo, mas de uma prática inerente à condição humana. Mesmo que tais interações não ocorram verbalmente, haverá sempre uma leitura de mundo, um diálogo com o «outro» e com o todo.

Em uma relação dialógica há sempre a contribuição de ambas as partes; daquele eu que enuncia, e daquele que recebe a informação; ou seja, há interferência recíproca de um sobre o outro, pois este processo requer sempre uma reação. Em situações de diálogo, não há unilateralidade; nenhum sujeito é passivo (Freire, 1989).

Freire (1993, p. 41) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Igualmente, toda criança começa a ser alfabetizada antes de frequentar a escola. Lamentavelmente, costuma-se desprezar o que as crianças trazem de suas leituras realizadas antes de chegarem à sala de aula. Entendendo que o processo dialógico é muito mais abrangente do que o processo de alfabetização ou de obtenção de conhecimentos técnicos, concluímos que os diálogos com o mundo, bem como as possibilidades de compreendê-lo e transformá-lo acompanham o ser humano desde os primeiros meses, quando este começa a interagir com seus parentes.

Sobre as concepções do referido autor, Soares (2001, p. 76) tece as seguintes palavras: "Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder 'revolucionário' do letramento", ainda que tal conceito tenha surgido após muitos de seus estudos terem sido publicados". Ainda segundo Soares (2001, p. 76), Freire preconizava já, naquela época, o ideário de uma pedagogia moderna, quando utilizava palavras como estas: "ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la".

Percebe-se, a partir das palavras utilizadas por Soares, que Freire enxerga na prática da leitura e da escrita a possibilidade de relacionar-se com o mundo, em outro momento capaz de responder a esses processos ativamente. Sobre o assunto, ele utiliza as seguintes palavras: "educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados" (Freire, 1985, p. 46).

Na relação professor-aluno, tão pesquisada por Freire, temos um bom exemplo de como a linguagem atua como construtora da consciência. Segundo o autor, à medida que o educador fala com o educando, criando novas possibilidades de pensar e agir; ele consegue transformar o falar «ao» aluno em falar «com» o aluno; ou seja, este último deixa o lugar de recebedor do conhecimento para tornar-se colaborador da construção do mesmo. Freire (2004, pp. 115-116) assim se coloca:

> Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com.*

Na concepção bakhtiniana, essa transformação dos indivíduos em sala de aula não é fruto de uma autoação, ocorrida, portanto, a partir das ações do próprio sujeito, mas, como resultado de mútua colaboração entre os mesmos. À medida que se relacionam entre si, os «eus» tornam-se coautores da construção e transformação de tantos outros «eus», produzindo, assim, uma interminável cadeia discursiva. Esta imagem, de uma teia que se vai ramificando infinitamente, nos revela o quanto a linguagem é construtora da coletividade.

Para Bakhtin (2006) essa imensa rede se constrói a partir de contatos diretos ou indiretos. Não é apenas aquele que dialoga diretamente com determinado indivíduo que interfere em suas atitudes, mas também aquele com quem este indivíduo não convive, ao possibilitar que suas ações sejam lidas a distância. Não há possibilidade, portanto, de que a linguagem ocorra e seja processada de forma isolada.

Ao contemplar o dialogismo como ponto central dos seus estudos, Bakhtin (2006) terminou por pesquisar o aspecto fundamental da linguagem: a sua natureza interativa. Esta concepção de dialogismo, de acordo com o filósofo, está associada à ideia de que a linguagem é produzida entre os indivíduos que a utilizam, como também se refere ao modo como a mesma interfere na formação das construções ditas como «individuais». Segundo tal concepção, a interação entre aqueles que fazem uso da linguagem é responsável pela produção dos sentidos que são veiculados coletivamente. O dialogismo está, portanto, na base da construção do sujeito, mas sempre na perspectiva de um sujeito construído e transformado à medida que realiza diálogos com o mundo que o cerca.

Ainda segundo Bakhtin (2006) o dialogismo discursivo se manifesta em duas situações distintas: a primeira ocorre a partir do diálogo entre os sujeitos e a outra, quando discursos «dialogam» entre si. Neste sentido, a interação verbal entre os sujeitos é detentora dos discursos que atuam no «eu» e no «tu» e, de certo modo, faz com que, à medida que sejam partilhados, os discursos possam ser (re)significados também.

Esse dialogismo compreende o indivíduo como uma somatória de vozes que se vão acumulando à medida que este interage com outros coletivamente. Não se trata, portanto, de um sujeito «individual», dotado de uma voz original; pelo contrário, o que se manifesta nele, a partir dos seus atos e palavras, é a materialização de sua relação com o mundo que o cerca; trata-se de um sujeito marcado por fatores históricos, ideológicos (Bakhtin, 2006).

Novamente os dois autores se complementam em seus argumentos. Ambos enxergam a linguagem como um mecanismo de ruptura, de libertação; ainda assim, os referidos estudiosos consideram que a mesma está marcada por responsabilidades e autonomia. Segundo a concepção de Freire (1989), toda individualidade está carregada de características da totalidade; não há como ser individual sem ser social. Tal argumento vai ao encontro das proposições de Bakhtin, quando este defende que: "o indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico" (Bakhtin, 2006, p. 58).

Sendo assim, utilizar linguagens é atestar social e historicamente nossa relação com o todo; é entender-se como produto das incessantes interações que ocorrem no dia a dia. Ao levarmos para o contexto educacional, concluímos que, utilizada de maneira interdisciplinar, a linguagem atua como instrumento de transformação, de (re)criação de novos conhecimentos e, portanto, da nossa realidade.

Bakhtin (2006) considera inviável estudar a língua dissociada do seu aspecto social, interativo. Um estudo baseado tão somente em aspectos normativos e, portanto, abstratos da língua, é suprimir da mesma suas marcas fundamentais, a saber, revelar contextos, exprimir intenções de interlocutores. Deslocá-la de sua condição comunicativa, extraí-la dos contextos interativos é resumi-la a um amontoado de palavras «sem vida», distante de sua concretude, de sua realidade. Com estas palavras, Bakhtin (2006, p. 96) defende seu argumento "[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más,

importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial".

Essa concepção é a essência do pensamento bakhtiniano acerca da linguagem. Em outro momento, ainda sobre o assunto, Bakhtin (2006, p. 125) propõe que:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

É preciso, segundo as proposições do referido autor, considerar, na linguagem, os seus aspectos sociais, distanciando-se, assim, de visões resumidamente estruturalistas, que tornam o fenômeno linguístico mecânico e estanque. Não há como dissociá-lo, portanto, do momento da enunciação, da interação verbal à qual está inerentemente vinculado.

A enunciação possui marcas sociais; por esta razão, os interlocutores interagem segundo contextos históricos. A linguagem é um fenômeno historicizado; ela é construída e, ao mesmo tempo, constrói a humanidade, a partir do acúmulo, da compreensão e das (re)significações de realidades e contextos (Bakhtin, 2003). Podemos inferir que utilizar uma linguagem é inscrever-se no mundo. Bakhtin (2003, p. 283) assim propõe: "aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)".

Os enunciados, produtos de um processo discursivo, têm relação direta com a realidade. No entanto, quando dissociados do seu contexto concreto, tornam-se meras unidades linguísticas. Por estarem associados aos contextos, os enunciados reportam-se sempre a outros enunciados concretos e possibilitam, a partir desse processo, a (re)formulação de mais enunciados.

Segundo Bakhtin (2006), a comunicação discursiva descreve sempre este percurso: um discurso retoma sempre um outro discurso, e, à medida que se entrecruza com outros, termina por ser reformulado, caracterizando a natureza ideológica da linguagem.

Entenda-se aqui que a enunciação equivale ao momento do ato da linguagem, ao acontecimento e aqui cabe salientar que sua ocorrência implica sempre uma apreciação, um posicionamento do interlocutor (Bakhtin, 2003; 2006). Ainda que estejamos realizando o «repasse» de um determinado discurso, escolhemos, em geral, de maneira inconsciente, termos

e palavras para compor o nosso dizer. Esse modo como organizamos nossos dizeres não determina a forma como desejamos que o interlocutor decodifique e compreenda os mesmos. Haverá sempre uma apreciação acerca da organização dos enunciados por parte daquele que recebe a informação. Segundo Bakhtin (2003), o processo dialógico ocorre exatamente no instante do ato da linguagem – na enunciação. É aí que o sujeito revela seu posicionamento social, ideológico – quando (re)produz um determinado discurso; quando elabora um enunciado.

Segundo a concepção de Bakhtin (2003), por serem construídos a partir de interações verbais, em que se observam incessantes alternâncias de interlocutores, os enunciados não são originais nem monológicos; pelo contrário, correspondem à somatória de muitos, incontáveis, enunciados.

Esse processo torna-se ainda mais dialógico na medida em que todo enunciador põe nos enunciados um pouco de si, bem como da relação que estabelece com seu interlocutor. A consumação da enunciação se dá no instante em que o outro reage ao enunciado; consequentemente, a significação dos enunciados acontece a partir dessa interação, dessa relação discursiva. Podemos inferir que ao compreender um determinado enunciado, o indivíduo está colaborando com a produção de sentidos. Sobre esse assunto, argumenta o autor:

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2003, p. 271).

Sendo assim, a compreensão de um enunciado é sempre uma resposta ao seu enunciador. Vale salientar que a atitude responsiva ativa, ainda que muitas vezes ocorra em resposta a um evento verbal, pode ser expressa de várias formas. Pode ser manifestada por meio de gestos, de ações, de palavras, ou, ainda, por meio do silêncio. Quanto ao enunciador, ele está sempre à espera de uma reação, pois, no processo dialógico, ele é também um respondente.

Interagir discursivamente não implica, necessariamente, combinações ou convergências. Interlocutores também discordam entre si; ainda assim, estarão pondo em prática o princípio fundamental da teoria bakhtiniana: locutor e locutário que, a partir da

interação verbal, se reconhecem entre si. Neste processo, espera-se que um seja resposta ao outro, e possam estabelecer mutuamente a (re)construção de sentidos, de saberes (Bakhtin, 2003, 2006). Com estas palavras, reforça o autor:

> [...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2003, p. 272).

Os enunciados não surgem, simplesmente; eles são sempre respostas a outros enunciados que os antecederam, ainda que esse processo não seja percebido no momento de sua elaboração. A esse respeito, Bakhtin (2006) propõe que os enunciados só existem na medida em que «procedem» de enunciados anteriores e se «dirigem» a muitos outros posteriores. Ninguém cria um enunciado totalmente novo, pois está sempre tomando algo ou alguém como referência. Neste sentido, os enunciados funcionam como elos entre realidades e o sentido deles só se obtém quando levadas em consideração tais realidades, sempre uma em relação à outra.

Pode-se inferir, assim, que o conceito de atitude responsiva, defendido pelo filósofo russo, tem como fundamento a formulação da realidade a partir da palavra de outrem (tudo o que se ouve ou lê nos discursos que circulam socialmente). Os enunciados, verbais ou não, dispostos em um processo infindável, vão sendo ressignificados à medida que passam de uma realidade a outra; de modo que nenhum indivíduo é «autor» de suas próprias palavras, pois elas terão realizado uma longa jornada de ressignificações até chegar a ele. Trata-se, portanto, de uma imensa rede discursiva, da qual não se sabe o início nem o fim.

Ao se comunicarem, os sujeitos estabelecem entre si contratos de comunicação, combinação *sine qua non* àqueles que se propõe ao ato da linguagem. Esses interlocutores necessitam de compreensão mútua, já que à medida que interagem tornam-se criadores e (re)criadores de seus enunciados. Para Bakhtin (2003), o dialogismo habita exatamente neste ponto: nunca um dito é posto em pauta sem antes já ter sido mencionado; ele surge sempre em resposta a uma anterioridade. Conforme afirma Bakhtin (2003, p. 297):

> Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um

> determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Esse dialogismo, pautado nas interações verbais, torna ainda mais fluidas as formas como os discursos são repassados socialmente. Sendo algo que passa de interlocutor para interlocutor, muitas vezes de modo inconsciente, o discurso sofre acréscimos e decréscimos, à medida que é transmitido coletivamente. Sobre o assunto, Barros e Fiorin (1994, p. 6) afirmam:

> [...] Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir.

Os indivíduos estão sempre inseridos em contextos sociais específicos. Por esta razão, há sempre marcas ideológicas em seus enunciados. Cada vez que um enunciador resolve elaborar um texto qualquer, ainda que não tenha consciência disto, estará sempre utilizando elementos que «revelam» seu posicionamento social. Cada enunciado produzido estará sempre associado a outros que o antecederam, e de certo modo, aos que ainda hão de acontecer.

Sobre o assunto, Bakhtin (2003, p. 300) propõe que: "o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas". Os enunciados revelam aquele que os elaborou, do mesmo modo como revelam a relação deste com o meio no qual está inserido, já que estão sempre dialogando com aspectos sociais e históricos. Neste sentido, os textos não apenas comunicam ou informam; eles «revelam».

Bakhtin (2003) afirma que a recepção é o propósito primeiro de qualquer enunciado. Tal proposição está muito clara nestas palavras:

> O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (Bakhtin, 2003, p. 301).

O enunciado é o produto da enunciação situada por sujeitos, tempos e espaços definidos. Bakhtin (1992) define o enunciado como sendo a unidade concreta da comunicação verbal e este não se restringe às frases ou a outros componentes do sistema linguístico, sendo intrinsecamente ligado ao ato de comunicar que, por sua vez, está relacionado aos outros atos.

O enunciado faz parte do mundo das relações dialógicas e não das relações linguísticas do sistema da língua. Não se trata de lidar com a palavra enquanto unidade da língua nem com o sentido desta palavra, mas com o enunciado vivo, que está em um constante processo de organização e reorganização, de acordo com a época, o meio social, a família, as condições de desenvolvimento e a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos (Vasconcelos, 2012).

A enunciação faz parte, portanto, de um processo comunicativo contínuo, sendo entendido como um evento único e jamais repetido, visto que as condições de produção são parte da constituição do enunciado. Podemos dizer que a palavra se revela no momento de sua expressão como o produto da interação viva das forças sociais, do mesmo modo que os gestos e o comportamento não verbal serão também produto dessa interação. A palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela singularidade e pelo contexto de produção, ela só surge no contato entre palavra e realidade efetiva, entre sujeitos reais, nas circunstâncias de uma situação concreta.

1.2 Tecendo os fios da oralidade

> O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância (Bakhtin, 2003, p. 395).

Como discutido, os primeiros estudos acerca da língua limitavam-se à sua dimensão estrutural; ou seja, inicialmente, tomava-se a língua como um sistema fechado, dispensando-se, assim, as situações reais de seu uso. Esse modo de enxergar a língua – estruturalmente – alimentou, durante muito tempo, os anseios de muitos linguistas. Mesmo à época do furor causado pelas ideias inovadoras de Chomsky (1975), que defendia a existência da Gramática Universal inata e baseava seus estudos na «competência» do falante, não foi possível desvencilhar-se da visão estruturalista de se conceber a língua. O inatismo rompeu com os principais postulados estruturalistas, embora não tenha rompido por completo.

A partir da década de 1980, os estudos do funcionamento da língua, em especial, os que tinham como foco a oralidade, começaram a ter, ainda que de forma tímida, certa visibilidade. Segundo a concepção de Stubbs (1986), sociolinguista inglês, o vocábulo oralidade é utilizado, grosso modo, para designar os processos inerentes ao funcionamento da língua falada. Tal conceito toma como base a produção do enunciado (o instante em que a fala é produzida) quanto o da audição (o instante em que a fala é ouvida pelo interlocutor).

Na concepção de outro estudioso, Trask (2004, p. 214), a oralidade é "a maestria na capacidade de falar e ouvir". Freire (1989) amplia o sentido do termo oralidade ao considerar a mesma como uma necessidade humana. Para ele, a oralidade ocorre não apenas a partir de intenções pedagógicas, mas por esta ser um dos fundamentos da existência do homem: comunicar-se.

> O sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (Mussalim, 2003, p. 110).

Para Marcuschi, (2003, p. 25) a oralidade seria "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 à mais formal nos mais variados contextos de uso". Tomada dessa forma, a oralidade passa a ser compreendida como um fenômeno que se sobrepõe à produção da fala; em outras palavras, falar é realizar, por meio de textos, uma das práticas da oralidade.

Em nossa pesquisa, contemplamos vários aspectos da oralidade, a saber: o histórico da mesma, a evolução dos estudos na área, a forma como ela é tratada pela Linguística, seu funcionamento, sua interferência no ensino, dentre outros.

À medida que as pesquisas sobre a linguagem foram ocorrendo, sobretudo aquelas focadas na oralidade e nas situações de uso da língua, passou-se a dar mais ênfase aos estudos na área da pragmática, da sociolinguística e da enunciação (Marcuschi, 2003).

1.2.1 A oralidade e seus princípios

De acordo com a concepção de Ong (1998), a prática do ouvir é, em sua essência, responsável pela assimilação e pelo repasse de informações nas culturas orais. É a partir da apreensão do conhecimento e da repetição do mesmo que as estruturas do discurso poético se

tornam padronizadas e, consequentemente, tornam-se matéria possível de reprodução e de manuseio. Cientes, portanto, da importância da oralidade para a manutenção da cultura dos povos e da identidade do falante, observou-se, a partir da década de 1960, um desenvolvimento considerável nas pesquisas que tratavam das relações entre o oral e o escrito (Havelock, 1995).

O referido autor observa que a partir dessa «descoberta» houve uma mudança brusca no universo da Linguística. O estruturalismo, tão reverenciado em décadas passadas, abre espaço para conceitos como oralidade e oralismo. Desse modo, concluíram os estudiosos da área que era preciso privilegiar também o aspecto funcional da língua. Sobre o assunto, propõe Havelock (1995, p. 142) que:

> Esses conceitos contribuem para a caracterização de sociedades que, dispensando o uso da escrita, tem-se válido da linguagem oral em seus processos de comunicação. As expressões têm sido utilizadas também para identificar um certo tipo de consciência.

Ainda segundo as proposições do referido autor, as pesquisas mais aprofundadas a respeito das culturas orais e escritas iniciaram-se por volta dos anos de 1960 (Havelock, 1995). Em seus estudos, ele descreveu um panorama em que constavam 04 (quatro) pesquisas (realizadas em países distintos) que continham a oralidade como foco central, a saber: a) *The Gutemberg Galaxy* [A galáxia de Gutemberg], de McLuhan (1962), Canadá; b) *La pensée sauvage* [O pensamento selvagem], de Lévi Strauss (1962), França; c) *The consequences of literacy* [As consequências do alfabetismo], de Jack Goody e Ian Watt (1963), Inglaterra; d) *Preface to Plato* [Prefácio a Platão], de Eric Havelock, Estados Unidos (Saussure, 1995).

Curiosamente, o referido autor destaca a contribuição do desenvolvimento na área dos meios de comunicação para o aumento da quantidade de pesquisas sobre oralidade e escrita. Segundo ele, a telefonia, a radiofonia e a televisão reafirmaram os valores das culturas orais e escritas.

Vale destacar que até mesmo nas culturas em que a oralidade é prática secundária, já que dispõem de recursos tecnológicos e meios de comunicação de última geração, podemos observar a manutenção de elementos da oralidade que se fazem presentes em gêneros escritos; elementos esses que, muitas vezes, servem como base estrutural (Havelock, 1995).

Sobre este assunto, Ong (1998) afirma que houve um aumento considerável das pesquisas realizadas na área das culturas orais e escritas, pleiteadas por muitos estudiosos,

sobretudo, por antropólogos, sociólogos e psicólogos. O referido autor defende que tal tendência se configura como uma retomada daquilo que fora proposto por Saussure que, embora não tenha privilegiado o caráter oral da língua em seus estudos, reconhecia as implicações da oralidade na escrita. O linguista suíço, a partir de estudos realizados com variados textos, encontrava os mesmos resquícios de oralidade primária, os quais eram passados de uma geração a outra (Havelock, 1995).

A dimensão oral da linguagem é caracterizada pela sua aproximação com o mundo concreto tornando-se, portanto, todo conhecimento transmitido pela linguagem uma forma de referir-se à história da humanidade (Ong, 1998). Ainda que determinado conhecimento pareça estranho a alguns grupos, a partir de sua recepção, da veiculação de suas informações, ele passa a ser incorporado, ressignificado e, por fim, adaptado, conforme os anseios desses indivíduos.

A aprendizagem, neste caso, se estabelece à medida que objetos, informações e fenômenos são observados e praticados. Em geral, esta aprendizagem é auxiliada pela interação verbal e pela utilização de conceitos abstratos. E há ainda que ser considerada neste processo a importância da emoção, já que esta é um elemento marcante da dimensão oral da linguagem.

As interações verbais realizadas no plano oral implicam instantânea reação do interlocutor, como propõe Ong (1998, p. 53): "a cada narração, deve-se dar à história, uma maneira única, uma situação singular, pois nas culturas orais o público deve ser levado a reagir, muitas vezes intensamente". O autor defende que toda narração oral está carregada de pessoalidade e, portanto, sofre interferência do narrador: "[...] Na tradição oral, haverá tantas variantes de um mito quantas forem as repetições dele, e a quantidade de repetições pode aumentar indefinidamente" (Ong, 1998, p. 53).

Sob o ponto de vista cronológico, temos conhecimento de que a linguagem oral precede a linguagem escrita. Por esta razão, Cox (1994) enxerga o processo da oralidade como o espaço primitivo, primordial da linguagem. Com estas palavras ele sela seu argumento: "[...] a expressão oral pode existir e existiu durante muito tempo sem qualquer escrita, mas a escrita nunca sem a oralidade" (Cox, 1994, p. 8). Portanto, "[...] a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos" (Ong, 1998, p. 45).

Neste sentido, percebemos que a escrita tem estreita relação com a oralidade, de modo que, em geral, incorpora àquela os aspectos dinâmicos e performáticos desta. Sobre o assunto,

é pertinente mencionar aqui um estudo realizado por Parry (1928) a respeito da obra de Homero, intitulada *L'épithète traditionelle dans Homère*.

Tomando como *corpus* de sua pesquisa a *Ilíada* e a *Odisseia*, Parry buscou identificar traços em comum das citadas obras com um material obtido a partir de sua pesquisa realizada com cantores tradicionais da Iugoslávia. Décadas depois, Lord (1960), em sua obra *The single of the tales Lord*, fez menção à obra de Parry, exaltando a importância de tal pesquisa para o campo da oralidade.

Segundo Dobránsky (1998), *L'épithète traditionelle dans Homère* inspirou a ocorrência de inúmeras pesquisas no campo da oralidade; estudos esses que se estenderam ao universo literário e cultural. Dentre os estudiosos que tomaram este caminho está Eric Havelock, que lecionava nas Universidades de Harvard e Yale, nos Estados Unidos. Ele realizou estudos sobre o alfabeto grego (Havelock, 1995), nos quais mencionava a relação existente entre este alfabeto e a cultura helenística. Essa pesquisa causou profunda ruptura nos estudos acerca da linguagem.

Ainda segundo Dobránsky (1998), os estudos de Parry (1928) vão de encontro às considerações dos críticos dos textos eruditos. Ao utilizar-se dos resultados de pesquisas realizadas por outros estudiosos, bem como a partir de suas próprias observações, Parry chega à conclusão de que a particularidade narrativa encontrada na *Ilíada* e na *Odisseia* tem como base os registros orais dos *aedos* e dos *rapsodos*[10], bem como foram encontrados em registros realizados posteriormente à elaboração dos referidos poemas.

Parry (1928) propõe que ocorre na estrutura dos poemas de Homero algo que é comum a todas as narrativas orais produzidas em outras culturas: para o autor, as articulações da narrativa são compostas por estruturas frasais pré-existentes e são utilizadas, por vezes, repetidas, de modo a atender às necessidades métricas do texto.

Os resultados da pesquisa realizada com os cantores tradicionais iugoslavos permitiram que Parry e seu companheiro de pesquisa, Lord, encontrassem semelhanças entre estes registros poéticos e as obras de Homero. Estes estudiosos atribuem as principais características da produção homérica aos métodos orais de composição (Dobránsky, 1998).

[10] *Aedos* seria aquele que antes de "cantar a verdade" chamaria pela presença das musas, uma vez entusiasmado (*theos* = deus, entusiasmo = com deus dentro), ele começaria a transmitir as mensagens divinas. *Rapsodos* era quem interpretava o poeta, o terceiro da cadeia por onde a verdade seguia sendo transmitida. http://aedoserapsodos.blogspot.com

Ong (1998) defende que o pensamento e as manifestações da linguagem oral e escrita divergem. Simultaneamente, o pesquisador propõe que a modalidade oral da linguagem humana, além de servir como instrumento de comunicação, auxilia no desenvolvimento da dimensão cognitiva do falante. Para ele, pesquisadores pioneiros da Linguística como Saussure e Henry Sweet já investigavam e punham em destaque o aspecto sonoro dos vocábulos. Saussure referia-se à dimensão escrita da língua como uma espécie de complemento do discurso oral e não como transformadora da verbalização. Para Sweet a escrita representava a forma visível da linguagem falada.

Souza e Mota (2007) corroboram essa visão, ao propor que há uma relação de dependência entre a linguagem oral e a escrita. De acordo com as suas considerações, as referidas dimensões da língua se desenvolvem na medida em que se interpenetram, possibilitando uma construção recíproca de ambas. De modo mais específico, defendem as referidas pesquisadoras que a modalidade escrita intensifica a modalidade oral, já que retira destas as situações comunicativas reais para compor o material que utiliza em suas análises. O processo, no entanto, não cessa neste ponto, já que a modalidade escrita, depois de trabalhados os enunciados segundo suas normas, devolve-os a linguagem à oralidade.

De acordo com Nunes (2006), a modalidade oral da língua constitui-se como o mais valioso instrumento utilizado pela humanidade no exercício da comunicação e interação em sociedade, seja para contatar o próximo, seja para transmitir conhecimentos ou reivindicar direitos.

Ainda segundo a autora, estudar a oralidade não se resume a traçar planos a respeito da estrutura da língua falada; os estudos realizados nessa área têm profundo interesse em compreender o falante, tendo como base aquilo que ele fala, o que expressa, mesmo quando o faz por meio do silêncio, que quase sempre é explicado à luz da oralidade.

Todos os elementos que compõem uma conversação, os enunciados, as pausas, a gesticulação que acompanha cada palavra, as inflexões, as exclamações, as exaltações da fala, a ambientação, segundo Nunes (2006) interferem significantemente nos resultados do ato da comunicação. Sendo assim, para uma criteriosa compreensão da linguagem falada, deve ser analisado cada um dos mencionados itens, bem como outros que aqui não foram elencados.

A manifestação oral é, sobretudo, uma prática social; por esta razão, é por meio dela que são repassados, discutidos e reavaliados os valores de uma sociedade. Uma vez que as relações humanas, grande parte delas, ocorrem em contextos informais e/ou pessoais, não há como não

ter na linguagem oral o instrumento mais propício para que isso ocorra. A pesquisadora propõe que todas as práticas e ações humanas realizadas em coletividade têm, sobremaneira, a linguagem como meio principal de articulação e de concretização das mesmas. Mais especificamente, esses eventos têm relação com a língua falada, por ser esta uma competência comum a todos; não obstante, sabemos que é necessário também aos falantes passar por processos de aprendizados quanto à dimensão oral da língua: concatenar pensamentos e ideias, baseados em regras linguísticas, de modo que formem enunciados com sentido, e que possam assim estabelecer comunicação com os demais (Nunes, 2006).

Sobre o assunto, argumenta Ong (1998) que a dimensão oral da língua é pautada na situacionalidade. Por esta razão ela se manifesta mais concreta do que abstratamente. Grosso modo, em situações comunicativas orais, a circunstância é constituída de vários elementos, não apenas de enunciados. Isso faz com que o sentido da informação seja contextualizado, situacional. Não obstante, o referido pesquisador compreende que a linguagem oral utiliza aspectos pragmáticos, o que transforma o enunciado em ato.

Alguns antropólogos, segundo Ong (1998), adentraram o terreno dos estudos da oralidade, como Goody e Watt (1963) e Lévi-Strauss (1962), os quais concebiam a linguagem falada como um estágio anterior à língua escrita. Traçando um plano que segue do "pensamento selvagem" (Lévi-Strauss, 1962, p. 35) para o pensamento elaborado, a linguagem passaria, portanto, da dimensão sonora, e, por isso, transitória, para o plano do registro, da elaboração, quando escrita.

Na visão de Ong (1998), simplificadamente, deve-se ter primeiramente em mente que nas sociedades em que a oralidade é o único meio de comunicação, a palavra, o enunciado, possui uma dimensão divergente daquela que possui em uma sociedade pautada na modalidade escrita.

Ong (1998) defende que o pensamento e as manifestações da linguagem oral e escrita divergem. Simultaneamente, o pesquisador propõe que a modalidade oral da linguagem humana além de servir como instrumento de comunicação, auxilia no desenvolvimento da dimensão cognitiva do falante. Para ele, pesquisadores pioneiros da Linguística como Saussure e Henry Sweet já investigavam e punham em destaque o aspecto sonoro dos vocábulos. Saussure referia-se à dimensão escrita da língua como uma modalidade que complementa a dimensão falada; em palavras simples, escrever é tornar visível aquilo que está sendo dito (Ong, 1998).

De acordo com as considerações do referido autor, nas sociedades orais, as palavras possuem um caráter mágico; elas detêm a verdade, são instrumentos da revelação do mundo. Contudo, não devem ser dissociados ou preteridos da dimensão do som das palavras, ou mesmo do modo como elas estão sendo expressas, os processos cognitivos que as elaboram. O único meio pelo qual, nas sociedades orais, as ideias podem ser repassadas, é fazendo uso da fala.

Sobre o assunto, Dobránsky (1998) argumenta que são necessários à estruturação da língua falada o uso de arquétipos mnemônicos, por facilitarem a memorização das informações. Dessa maneira, torna-se possível a articulação, retenção e reprodução das ideias e conhecimentos em coletividade. Neste caso, são significativos alguns elementos estruturais utilizados em formas poéticas e ditos populares, como a aliteração, a assonância, o paradoxo, a antítese, por colaborarem, à medida que se tornam especificidades da linguagem, com o repasse de informações.

Ainda que em meados da década de 1960 já fosse percebida a necessidade de uma reformulação acerca de como se enxergavam a Linguística e os métodos utilizados no ensino da Língua Portuguesa, essas mudanças desejadas só ocorreriam anos depois. Sobre o assunto, defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 17) que:

> Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino (...). A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80.

Somente após a década de 1980 iniciam-se discussões e pesquisas importantes acerca da oralidade. Nessa época, programas educacionais na área da Linguística possibilitaram descobertas sobre as línguas faladas. Dentre eles, podemos citar o Projeto NURC e o Projeto de Gramática do Português Falado[11] (realizados nas cidades de Recife, Salvador, São Paulo,

[11] O Projeto NURC objetiva documentar e descrever o português culto falado por brasileiros nascidos em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife e descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. Este tem caráter conjunto e coordenado; e se pauta pelos mesmos princípios metodológicos nas cinco cidades. As suas principais fases são: (1) Gravação das entrevistas, de 1970 a 1978. (2) Transcrição e publicação das amostras, de 1986 a 1990. (3) Descrições dos dados, a partir de 1991 até hoje, compreendendo os seguintes campos: (i) Análise da conversação. (ii) Análises gramaticais.
Fonte: Arquivo das gravações: Centro de Documentação Linguística e Literária Alexandre Eulálio / Instituto de Estudos da Linguagem / Universidade Estadual de Campinas. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/noticias_interna.php?id_noticia=334

Rio de Janeiro e Porto Alegre); ambos, à época, tinham interesse em recolher registros gravados e transcritos, com os quais puderam realizar a descrição das estruturas de várias línguas.

Muitos fatores contribuíram para que isso ocorresse, dentre eles o advento de recursos tecnológicos, pois possibilitaram que materiais significativos da língua falada fossem registrados; consequentemente, as análises das estruturas (da língua falada e escrita) também sofreram mudanças. Houve, com isso, uma transformação no modo como a língua falada era vista por muitos estudiosos, o que diminuiu consideravelmente os preconceitos contra a mesma (que era criticada por «permitir» inadequações gramaticais de toda ordem); aumento de pesquisas em várias áreas da Linguística, dentre elas, a Pragmática (Blanche-Benveniste, 2000).

Mais especificamente sobre a utilização dos recursos tecnológicos nas pesquisas sobre a oralidade, Blanche-Benveniste (2000, p. 1) propõe que:

> [...] a invenção do gravador portátil [...] em 1985, deveria ser considerado como uma data determinante para o desenvolvimento da Linguística (...) pela primeira vez, a invenção técnica dava a cada um a possibilidade de estudar amostras de sua própria língua falada, conservando-as tão estáveis quanto se pudera fazê-lo com amostras de língua escrita.

Na área da Pragmática foram desenvolvidas pesquisas importantes, como é o caso dos estudos realizados por Austin (1990)[12]. O autor dá um enfoque especial à utilização da linguagem para concretizar ações, ao que ele conceitua como "atos da fala" (Austin, 1990, p. 12). Para ele, ao utilizar a linguagem, o indivíduo está interessado em atingir uma determinada meta. Para tanto, propõe que alguns verbos carregam consigo a intenção de levar os interlocutores a realizar uma ação. Para ilustrar tal assertiva, o autor toma como exemplo enunciados como este: "batizo este navio com o nome de Queen Elizabeth" (Austin, 1990, p. 100), ao que o autor explica "feito isso, certos atos subsequentes, tais como referir-se ao barco com Generalíssimo Stalin, serão sem cabimento" (Austin, 1990, p. 100).

Posteriormente, os estudos realizados por Austin foram retomados por Searle (1976; 1981). Este elaborou pesquisas sobre «atos de fala» indiretos e sobre a teoria de inferência, a qual defende que a partir de um determinado enunciado, é possível inferir-se a necessidade da

[12] Obra original de 1962.

realização de uma ação posterior. Por exemplo, se duas pessoas entram em uma sala com pouca luminosidade e uma delas diz «está escuro aqui», a outra certamente entenderá o enunciado como um pedido para que a luz seja acesa.

Embora tenha proposto a existência de incontáveis atos de fala, Searle os distinguiu em cinco grupos: os assertivos (utilizados para descrever as coisas); os diretivos (que induzem o interlocutor a fazer algo); os comissivos (utilizados para expressar um comprometimento); os expressivos (que expressam emoções e atitudes) e os declarativos (para expressar mudanças por meio do enunciado).

Outro estudioso da área da Linguística que merece destaque é Grice (1913-1988). O citado linguista formulou o *princípio cooperativo* existente entre interlocutores. Segundo esta teoria, os indivíduos envolvidos em uma situação comunicativa obedecem, voluntariamente, a determinadas normas de conduta para que o diálogo ocorra. Para tanto, estabelecem entre si uma relação de cooperação. O referido autor investiga as relações possíveis entre os aspectos pragmáticos e os aspectos semânticos presentes em uma conversação.

Numa conversação, segundo Grice (1975), os interlocutores devem cumprir quatro máximas (normas), a saber: a máxima da «quantidade», a qual defende que nos diálogos quanto maior for o número de informações utilizadas, maior será o entendimento da mesma; a máxima da «qualidade», segundo a qual, numa conversação evita-se sempre que possível a utilização de informações falsas, inverídicas, ou que prejudiquem a compreensão dos enunciados; a máxima da relevância ou da «relação», a qual propõe que as informações repassadas em um diálogo devem estar de acordo com o contexto da interação entre ambos; por último, a máxima do modo ou da «maneira», segundo esta norma, os interlocutores devem utilizar uma linguagem clara, objetiva, a fim de que sejam evitadas ambiguidades e problemas de interpretação das informações.

O processo de inferência entre interlocutores, segundo Grice (1989), terá contribuições significativas de fatores diversos, dentre eles, da convenção do significado de cada palavra utilizada na conversação, da relação de cooperação que houver entre os interlocutores, da situacionalidade da elocução (linguística e paralinguisticamente), da concepção de mundo que cada interlocutor possui, e, por último, da consciência de que ambos participam de uma «troca» acordada de informações e conhecimentos.

No que tange à sala de aula, o aprofundamento dos estudos sobre as línguas faladas abriu espaço para mudanças significativas. Por exemplo, a metodologia baseada na teoria da

repetição e imitação, bastante utilizada pela corrente estruturalista, deixou de fazer sentido. Soares (1998) propõe que os novos caminhos abertos pelos estudos da língua escrita e da língua falada apontam para uma forma mais contextualizada de se ensinar e se aprender a língua materna:

> Para uma análise do ensino de Língua Portuguesa, disciplina curricular, dada a natureza essencialmente social da Língua Materna e de sua aprendizagem, e as indissociáveis relações entre língua e ideologia, são particularmente relevantes uma perspectiva sociopolítica, que evidencia a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais – sobre o ensino da Língua Portuguesa, e a perspectiva das ciências de que se recorta o conteúdo «Língua Portuguesa» (as ciências linguísticas), portanto, a perspectiva linguística que evidencia como fatores internos – particularmente as concepções de linguagem subjacentes às propostas pedagógicas – informam esse ensino e o determinam. Essas perspectivas não são, é claro, excludentes: são facetas que devem articular-se e completar-se (Soares, 1998, p. 54).

Ainda que comumente se atribua ao contexto familiar o despertar e o amadurecimento das competências orais do indivíduo, há que se levar em consideração a possibilidade de utilização das manifestações orais na sala de aula e de forma sistematizada. Neste sentido, a fala não seria compreendida apenas a partir de sua natureza comunicativa e, portanto, pouco significativa, mas como um instrumento de construção de conhecimentos, em que, a partir das interações verbais, cada participante da elocução percebe-se como partícipe do corpo social que o cerca.

Aqui cabem considerações de Freire (1993, p. 41), ao referir-se à importância de se conceber a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como construtora da realidade:

> [...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele – linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

É, pois, a partir da relação entre interlocutores, que se consuma o ensino e a aprendizagem, como argumenta Maturana (1999, p. 29):

> [...] O educar ocorre todo o tempo de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado

> disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

É preciso, no entanto, ter em mente que o trabalho didático e pedagógico com a linguagem oral em sala de aula requer um universo plural, devido à amplitude desta modalidade textual. Não há como realizar um bom trabalho nessa área sem utilizar-se de recursos sonoros extra fala, imagéticos, bem como do próprio texto escrito.

Academicamente, as pesquisas acerca da linguagem oral ganharam uma ampla abordagem a partir da década de 1980 do século XX, das quais sobressaem nomes como o do linguista inglês Michael Halliday, que teve seus estudos divulgados, sobretudo, no mundo ocidental.

O referido linguista (1989) defende que na medida em que desenvolve sua linguagem, os indivíduos extrapolam o universo da língua e da elocução, e passam a incorporar os princípios basilares da aprendizagem; ou seja, à medida que fala, o falante não só se comunica, como aprende a aprender.

Utilizando-se de um processo que bem lembra os princípios de cooperação de Grice (1989), Fávero, Andrade e Aquino (2002) afirmam que a conversação oral é pautada em 04 (quatro) elementos, a saber: o turno, o tópico, o marcador e o par adjacente.

Para explicar como funcionam os referidos elementos na conversação, Ramos (2006) utiliza os pressupostos de vários autores. Segundo Marcuschi (2003, citado por Ramos, 2006, p. 89), "[...] turno é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio". Para entender tal conceito, pensemos na produção de um indivíduo qualquer quando o mesmo detém a fala. De que maneira ele faz uso da palavra? A informação seria diferente se partisse de outro indivíduo?

Para conceituar «tópico», Ramos (2006) utiliza as proposições de Brown e Yule (2003). Segundo estes estudiosos, tópico é o assunto a respeito do qual se fala na conversação. Os temas e os entrecruzamentos com outros temas costumam ser o motivo principal de toda conversação (Ramos, 2006).

Sobre «marcador», utilizando-se das considerações de Urbano (1999), Ramos (2006) afirma que o mesmo funciona como elemento de encaixe entre as interlocuções; é um conceito amplo, representado por construções que atuam tanto no plano textual, ao estabelecer articulações coesivas entre as partes de um texto, como no plano extratextual, por manter a interação locutor/interlocutor e, consequentemente, interferindo na elaboração das falas.

Marcuschi (2003), a respeito de «par adjacente», propõe que é o produto de dois turnos que se subsequenciam; à medida que coocorrem, estes turnos concorrem para a organização conversacional. De maneira ilustrativa, esse princípio pode assim ser compreendido: quando alguém faz uma pergunta, o que se espera daquele a quem a pergunta foi dirigida? Que ele responda. Eis o princípio: a ocorrência de um implica a incursão do outro (Ramos, 2006).

Ainda que comumente concebamos a linguagem oral como uma modalidade pouco elaborada, dada a sua natureza geralmente informal, é necessário compreender que a oralidade requer sistematização. Até chegarmos aqui foi necessário que aprendêssemos a trabalhar, ainda que informalmente, com sequências linguísticas concatenadas, tendo como base um código convencionado linguisticamente. Só assim foi possível atingir o objetivo da comunicação e do repasse de conhecimentos (Marcuschi, 2003).

Neste sentido, podemos inferir que toda sorte de valores tenha necessitado da língua falada para ser repassados socialmente. Ainda sem o domínio da modalidade escrita, as sociedades orais utilizavam narrativas, cujos conteúdos traziam ensinamentos de variadas naturezas. De geração a geração, os valores eram repassados, de maneira que fossem tomados como normas de conduta. São bastante ilustrativas algumas passagens do Antigo Testamento, cujas histórias, muitas vezes em forma de parábola, trazem consigo a intenção de regrar o povo, de orientar a vida em sociedade. Essas histórias ganharam um tom de *lei*, de norma, à medida que foram sendo recontadas ao longo do tempo.

Não havia outra forma de repassar valores às gerações vindouras, pois, como afirma Ong (1998, p. 53), "[...] numa cultura oral, o conhecimento, uma vez adquirido, tem de ser constantemente repetido ou se perde". O autor complementa o pensamento, ao afirmar que nas sociedades orais não havia espaço para questionamentos ou contraposições; era imprescindível que houvesse a preservação e a repetição das ideias disseminadas pelos antepassados, do contrário, os valores seriam esquecidos.

Sendo assim, as manifestações orais não dão conta dos processos abstratos da língua, já que, à medida que são utilizadas, as palavras vão adquirindo sentidos e significações baseadas na situacionalidade da conversação. Essa circunstância comunicativa inclui a gesticulação, o modo como os indivíduos falam, e todo o aparato cênico que acompanha a fala dos indivíduos.

De acordo com as proposições de Ong (1998), a modalidade oral da língua está mais envolvida pela situacionalidade e concretude do que pela abstração. Quando alguém fala, está expressando mais do que enunciados comunicativos. Há sempre uma razão por trás dos

enunciados e amparada por determinada situacionalidade. As construções orais, ainda segundo o referido autor, privilegiam os aspectos pragmáticos da linguagem e elegem a palavra como instrumento de ação.

O contexto socioeconômico e o momento histórico também exercem forte influência na construção e disseminação dos discursos, conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2004). Por serem responsáveis pelo cenário em que ocorrem as relações de poder na sociedade, esses contextos podem influenciar os comportamentos e a linguagem dos indivíduos.

A oralidade traz sempre consigo uma estreita relação com a sociedade e com a cultura; os falantes utilizam a linguagem de acordo com aquilo que já foi acordado culturalmente. A referida autora defende que há, de maneira genérica, uma depreciação das variantes linguísticas, como a gíria, o regionalismo; em contrapartida, há uma supervalorização da norma culta, o que leva muitas vezes a um processo de exclusão daqueles que não a utilizam.

A concepção de Bagno (2004) a respeito do uso das variantes linguísticas vai ao encontro das proposições mencionadas acima. Segundo este linguista, a norma padrão da língua é pautada em questões sociais e é referendada pelas classes que a utilizam, o que se configura como preconceito. Desse modo, aqueles que não utilizam a variante padrão são desprestigiados social e linguisticamente.

Eventos dessa natureza, segundo o referido linguista, são fenômenos que revelam o quanto, em nossa sociedade, está difundida a ideia de que a modalidade oral da língua é inferior à escrita. Os ecos dessa injusta equação afetam todo o nosso entendimento de língua, de linguagem.

1.2.2 Contextualizando a oralidade

A teoria associacionista (Thorndike & Gates, 1936) que, em linhas gerais, estabelece que os indivíduos dependem sempre de estímulos e da utilização de exercícios de repetição para que a aprendizagem se efetive, foi questionada pelos estudiosos da área da Psicolinguística, ciência que estuda os processos de apropriação, de utilização e de desenvolvimento da competência linguística do indivíduo. As maneiras de aprender se desenvolvem na medida em que se desenvolve também a capacidade de o indivíduo interagir com o outro. Para a Psicolinguística não é o mero exercício de repetição que garante o aprendizado.

A partir da década de 1980, passou a figurar como lugar comum a ideia de que as modalidades escritas e orais da língua são complementares; não há, portanto, que considerá-las campos opostos da linguagem, mas que tentar sempre que possível trabalhá-las como modalidades complementares, interativas, dialéticas (Marcuschi, 2003). Segundo o referido autor, existem 04 (quatro) formas de se conceber a relação fala/escrita: a primeira diz respeito à visão dicotômica com que costumeiramente se trabalham as duas; a segunda é embasada na questão cultural que atua em ambas; a terceira se fundamenta na ideia de que elas são variantes da língua; e, por último, a visão sociointeracionista, que a concebe como um fenômeno dinâmico e interativo.

Na primeira tendência, pressupõe-se que fala e escrita são modalidades opostas e, portanto, há que se tomar uma como ideal em detrimento do desprestígio da outra. A segunda tendência diz respeito àqueles que enxergam as modalidades a partir de questões sociais e tendem a considerar a linguagem oral como inferior à escrita. A terceira tendência concebe as referidas modalidades como variantes da língua materna e, para tanto, não diferencia uma da outra. Sobre o assunto, já é senso comum entre os linguistas (Marcuschi, 2003) que a língua escrita e a língua falada são dialetos distintos da língua-mãe (processo bidialetal); isto é, são concebidas como duas formas diferenciadas de fazer uso da língua (processo bimodal).

Aqueles que seguem a quarta tendência concebem o funcionamento da língua, sobretudo, a relação entre a modalidade oral e a escrita, como um processo dinâmico. Segundo esta concepção, deve-se atentar para a natureza dialógica da linguagem, levando em consideração sua interatividade e, por esta razão, contemplando o seu aspecto social.

Essa concepção de linguagem, auxiliada por uma abordagem do tipo etnográfica, segundo Marcuschi (2003), corresponde à metodologia mais adequada para se estudar o fenômeno linguístico, já que lida com a língua em seu aspecto funcional e interativo. Não obstante, faltariam algumas explicações de ordem estrutural que pudessem, descritivamente, estabelecer diferenciações entre as modalidades orais e escritas. Eis as palavras do referido linguista sobre o assunto:

> Contudo, pode-se dizer que esta perspectiva, mesmo que livre dos problemas ideológicos e preconceitos das anteriores, padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como das estratégias de produção e compreensão textual. [...] a proposta geral, se concebida na fusão com a visão variacionista e com os postulados da Análise da Conversação etnográfica aliados à Linguística de Texto, poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica [...] a possibilidade de tratar os fenômenos

> de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de maneira a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos. [..] orienta-se numa linha discursiva e interpretativa (Marcuschi, 2003, p. 33).

A oralidade tornou-se alvo significativo das pesquisas acadêmicas após a elaboração do Alfabeto Fonético Internacional (Passy, 1886). Além de que os caminhos percorridos pela Linguística apontavam para a necessidade de pesquisas no campo da oralidade (Puren, 1988; Guimbretière, 1994). Não obstante, não se pode dizer que houve avanços na área em decorrência do aumento de pesquisas, já que, na prática, o trabalho com a oralidade não chegava a ser desenvolvido como preconizavam as teorias. Permaneceu, pois, em sala de aula, o privilégio da modalidade escrita da língua.

A trajetória percorrida por um linguista mexicano merece menção em nosso trabalho, por estar na base de alguns acontecimentos importantes na área da Linguística no Brasil. Trata-se de Juan M. Lope Blanch, que, em 1967, lecionava em um Colégio no México, e já realizava pesquisas sobre a variante linguística regional. O pesquisador conseguiu a aprovação de sua pesquisa Proyeto de Estudio Coordinado de la Norma Linguistica Culta em lãs principales capitales de Hispanoamerica, junto ao Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Idiomas (Castilho, 2006).

A pesquisa de Lope Blanch (1967) tinha como intento comprovar que mudanças significativas vinham afetando a linguagem das populações hispano-americanas, devido ao rápido processo de urbanização que estavam sofrendo. Para o pesquisador, esses acontecimentos provocavam profundas alterações de ordem linguística e, portanto, passíveis de investigação e registro. Para tanto, ele realizou uma série de entrevistas com pessoas de ambos os sexos, com formação superior, cuja linguagem (falada) passou por dois processos: o de transcrição e o de análise. O material foi analisado à luz da fonética (pronúncia das palavras), da morfossintaxe (estruturação dos vocábulos nos enunciados, frase, e destes na disseminação dos discursos) e da ortografia (vocabulário utilizado pelos entrevistados).

Tão significativa foi sua pesquisa que Lope Blanch atraiu a atenção de vários outros estudiosos da Linguística Hispano-americana e não demorou para que muitos deles passassem a integrar o projeto iniciado pelo mexicano. Esse movimento teve como consequência um expressivo aumento de pesquisas acerca do *espanhol americano* (Castilho, 2006).

Segundo as proposições do referido autor, o pesquisador mexicano tinha como intento que linguistas de outros países incorporassem o seu projeto, dentre eles, os brasileiros. E não

demorou: dois anos após o início do seu projeto, Nelson Rossi (UFBA) recebeu a incumbência de transpor as diretrizes do projeto para a realidade brasileira (Castilho, 2006).

Sob essas condições favoráveis, sobretudo impulsionado pelo projeto de Lope Blanch, nasceu o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC) em nosso país. Essa sigla, obtida a partir da denominação em inglês do projeto, passou a denominá-lo internacionalmente, e não demorou para que alcançasse notoriedade em muitos países (Castilho, 2006).

Dentre as pesquisas realizadas pelo NURC no Brasil, vale destacar os registros da língua falada coletados em algumas localidades brasileiras na década de 1970. A coleta ocorreu em duas capitais do nordeste: Recife e Salvador; em duas do sudeste: São Paulo e Rio de Janeiro; e em uma do sul: Porto Alegre. A partir desta empreitada, não demorou para que começassem a surgir pesquisas científicas acerca da língua falada em vários pontos do país. O material obtido nas pesquisas mencionadas acima se encontra hoje na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Bahia e de Pernambuco, na USP e na Unicamp.

Vale destacar aqui alguns autores que publicaram estudos significativos, realizados pelas comissões regionais do NURC, a saber: Castilho (1989) e Preti-Urbano (1990). Houve também a produção de pesquisas de autores que, individualmente, mostraram-se interessados pelas propostas do projeto, como é o caso de Dias Moraes (1987) e de Marcuschi (1991; 1997).

Embora tenham sido impulsionadas pelas proposições do projeto de Lope Blanch (1967), que tendia para uma abordagem estrutural da língua, as produções brasileiras privilegiaram a pragmática em suas abordagens, voltando-se, sobretudo, aos aspectos sociointerativos da linguagem.

Em contrapartida, com o intuito de expandir os estudos voltados à estrutura da língua, foi criado o *Projeto de Gramática do Português Falado* no final da década de oitenta. O grupo, formado por aproximadamente 40 (quarenta) pesquisadores experientes, proveniente de 12 (doze) instituições de ensino superior, procurava trabalhar numa perspectiva diferente daquela que fora trabalhada pelos grupos mencionados anteriormente (Castilho, 2006).

O referido projeto estava embasado em cinco linhas de pesquisa. A primeira, coordenada por Ingedore Koch, tratava do aspecto interativo do texto. Outra linha, que estudava a construção gramatical, teve à frente Fernando Tarallo, que foi substituído por Mary Kato. A terceira linha de pesquisa trabalhava com as classes de palavras, e teve como coordenadora Maria Helena Moura Neves. A quarta linha tinha como foco os aspectos morfológicos

flexionais e derivacionais das palavras, e foi liderado por Margarida Basílio e, depois, por Ieda Maria Alves e Ângela C. de Souza Rodrigues. Por último, a linha de pesquisa que trabalhava com a fonologia, tendo à frente João Moraes e, mais tarde, Maria Bernadete Marques Abaurre (Castilho, 2006).

Depois de realizadas as pesquisas referentes a cada linha de pesquisa do mencionado projeto, foram realizados vários seminários em nível nacional, a fim de que fossem debatidos os resultados obtidos nas mesmas. Após a realização de cada debate foi lançado um livro pela editora da Universidade Estadual de Campinas, que totalizou em 08 (oito) publicações (Castilho, 2006).

Terminadas, pois, todas as agendas propostas pelo referido projeto, bem como depois de serem amplamente discutidas as pesquisas publicadas, iniciou-se, no fim do século XX, um movimento no sentido de consolidar teoricamente os inúmeros estudos realizados nas linhas de pesquisas de todo o projeto, o que teve como consequência a edição de um volume impresso, que teve à frente Jubran-Koch (2006). A publicação foi a primeira de outras cinco.

A publicação trazia enumerações significativas sobre a estrutura da Língua Portuguesa, e figurou internacionalmente como o primeiro estudo criterioso sobre a modalidade oral de uma língua neolatina.

Em suma, podem-se eleger as duas últimas décadas do século XX como o período mais producente quanto aos estudos sobre a oralidade. Neste sentido, cabe aqui mencionar alguns projetos realizados à época, como o Projeto Censo Linguístico do Rio de Janeiro (Macedo-Roncaratti, 1996; Mollica, 1996; Paiva, 1999; Paiva-Duarte, 2003; Roncaratti-Abraçado, 2003); o Projeto Variação do Português no Sul – VARSUL (Universidades Federais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), desde o ano de 1985; o Projeto Linguagem Falada em Fortaleza, desde o ano de 1988; o Projeto Variação do Português na Paraíba, desde o ano de 1993; dentre outros.

Afirma Castilho (2006) que no campo dos estudos sobre a oralidade, o Brasil demonstrou estar bem à frente de muitos outros, não repetindo, portanto, o que se via em outras áreas científicas, em que geralmente atua como caudatário.

Cronologicamente, podemos enumerar os referidos estudos linguísticos dessa forma: primeiramente, ocorre o *Proyecto del Estudio de la Norma Culta*, de M. Lope Blanch, ocorrido em 1967, que impulsiona o surgimento do Projeto NURC no Brasil, no ano de 1970. Anos depois, nos EUA, foi elaborada a *Conversational Analysis* (Sacks, Jefferson, Schegloff, 1974)

da qual é derivada a *Interactional Syntax* (Thompson, 1993). Na França, tiveram início as atividades do *Groupe Aixois de Recherches em Syntaxe* (Blanche-Benveniste, 1979). Dois anos depois, em 1981, tem-se o livro de Rossana Sornicola como o trabalho pioneiro na Itália, seguido pelo projeto *Lessico Italiano di Frequenza* (Mauro, 1992). Mais uma vez voltamos ao Brasil para mencionar os projetos Censo Linguístico do Sul, o VARSUL (desde 1985), o Língua Falada no Ceará (desde 1988), o Variação Linguística no Estado da Paraíba (desde 1993). Simultaneamente, em Moçambique (1993) ocorria o Projeto Panorama do Português Oral de Maputo.

No início da década de 1990, Pierre Lèvy elaborou uma teoria, a qual propunha que os seres humanos desenvolvem técnicas com o propósito de compreenderem os funcionamentos das coisas do mundo. Segundo o referido pesquisador (1993), as Técnicas da Inteligência (TIs), como passaram a ser chamadas, são produto da inteligência do homem, ao mesmo tempo em que auxiliam na organização e sistematização da inteligência.

Lèvy (1993) propõe que 03 (três) técnicas, dentre as outras, podem ser consideradas essenciais, por serem responsáveis diretas pelo modo como nós pensamos e compreendemos tudo o que nos rodeia: a oralidade, a escrita e a informática. Sobre a oralidade, em especial, o autor defende que a mesma reforça a ideia do quanto é importante a palavra para a representação dos fatos e coisas que acontecem ao nosso redor. Ele também contempla o seu caráter comunicativo e, portanto, responsável pela socialização das ideias e pensamentos.

Ainda segundo o referido autor, quanto aos modos de utilização, a oralidade pode ser classificada em primária e secundária. A primeira classificação está relacionada às funções da palavra em uma sociedade ainda oral, sem a utilização da escrita; a segunda classificação leva em consideração as funções da palavra em uma sociedade em que coexistem as duas modalidades da língua: a escrita e a falada. No primeiro caso, a oralidade é essencial ao repasse das informações e conhecimentos que circulavam nas sociedades; no segundo, com a chegada da escrita, ela se torna coparticipante do referido processo.

De acordo com Lèvy (2003), nas sociedades em que ainda não havia a escrita, todos os conhecimentos, bem como os elementos culturais tinham relação direta com a memória, já que todas essas informações eram repassadas a partir das lembranças das pessoas. Inferimos, neste caso, que tendem a manter suas tradições e costumes, bem como costumam não sofrer fragmentações culturais, aquelas sociedades em que são mantidas (e portanto, socializadas) maiores quantidades de informações.

Não se pode, contudo, considerar que a nossa memória é um instrumento de armazenamento de informações em que se deve confiar cegamente. Por esta razão, coube às sociedades orais criar técnicas a fim de que o repasse das informações mantivesse a veracidade das mesmas.

Outrossim, segundo Ong (1998), nas sociedades em que se dava a oralidade primária, a manifestação das palavras, realizada sonoramente, por estar destituída da possibilidade de visualização, associava-se diretamente com os acontecimentos e com os enunciadores.

Ainda segundo o referido autor, a sonoridade relaciona-se com o tempo diferentemente das demais sensações dos seres humanos, já que ela possui natureza evanescente (por ter breve duração). Essa brevidade do som é mais um dos fatores que induziram as culturas orais primárias a elaborar técnicas de repasse de informações sistematizadas.

Há critérios, segundo Lèvy (1993), que interferem diretamente na sobrevivência das informações repassadas em sociedade: o primeiro diz respeito à forma como possuem conexão entre elas; o segundo critério está ligado ao fato de que essas informações precisam conter relações de causa e efeito; o terceiro refere-se à necessidade de que tais informações possam ter relação direta com os membros da sociedade em questão; devem ser do conhecimento de todos; o último critério defende que quando relacionadas aos problemas cotidianos das sociedades, essas informações tendem a circular com mais facilidade e a se consolidar com o passar do tempo.

Quanto à oralidade secundária, que remete às sociedades em que coexistem língua escrita e falada, podemos concluir que nesse sistema, a memória, que antes era fundamental ao repasse de toda ordem de conhecimento e cultura, perde o seu caráter indispensável, já que os conhecimentos passaram a ser escritos em livros. Assim, quando alguém quisesse transmitir determinada informação, ou mesmo adquiri-la, recorreria aos textos escritos.

O teatro medieval, bastante difundido e apreciado na Idade Média (Lauand, 1986) é uma expressão artística que ilustra bem a oralidade secundária, de que nos fala Lèvy (1993). Munidos, portanto, da escrita, os autores utilizavam espetáculos teatrais para repassar informações de toda ordem às populações, como é o caso da peça *A Monja Rosvita*, que possuía um texto voltado aos ensinamentos cristãos, ao mesmo tempo em que funcionava como uma aula de Aritmética (Lauand, 1986).

Outro modelo de oralidade secundária ocorreu na época da escritura das grandes epopeias, como é o caso de a *Ilíada*, de Homero. A partir das narrativas orais, o escritor constrói

a sua obra, pondo um fim à necessidade de transmiti-la oralmente. A cultura grega passou a utilizar a escrita para a sistematização e consolidação de suas ideias.

Sobre o assunto, Ong (1998), mantendo o mesmo posicionamento de Lèvy (1993), propõe que na oralidade primária a sociedade nem mesmo tem conhecimento da modalidade escrita da língua, tampouco da imprensa ou da possibilidade de publicação de ideias em textos. Ambos enxergam a palavra como a responsável pela elaboração e sistematização da memória coletiva em sociedades orais.

As sociedades mais antigas vivenciaram a oralidade primária; havia apenas um meio de se comunicar e de repassar as informações às futuras gerações: a língua falada. Posteriormente, a oratória substituiu a modalidade oral antiga (oralidade primária). Em relação à questão linguística, a oratória era mais simplória, menos retórica, possuía pouca coisa em comum com a oralidade primária. Essa transformação permitiu que a oralidade se tornasse atualmente mais reconhecida e requisitada (Ong, 1988).

A oralidade secundária, então «oficializada» pela modalidade escrita, continuou a ser utilizada em muitas circunstâncias comunicativas, mas perdeu o *status* de instrumento oficial para os repasses dos conhecimentos. Hoje, a modalidade falada é amplamente utilizada em meios eletrônicos, como o telefone e a televisão, mas ainda depende da modalidade escrita para referendar o seu funcionamento.

De acordo com Ong (1998), não mais existem sociedades orais primárias, porque, de forma direta ou indireta, as culturas já tiveram contato, ou pelo menos, conhecimento da existência da língua escrita. Ainda que de maneira muito elementar, as culturas predominantemente orais que ainda existem já possuem alguma experiência dos efeitos da língua escrita.

A oralidade tem estreita relação com o «mundo vital». Nas sociedades em que predomina a língua falada, as informações e os fatos são verbalizados, referindo-se sempre, em maior medida ou menor, às experiências vividas pelos indivíduos. Ainda que determinado fato seja estranho aos interlocutores, logo que é verbalizado, transforma-se, adapta-se à vivência das pessoas (Ong, 1998).

Outra questão bastante relevante à manifestação da oralidade é o caráter emocional que acompanha os enunciados falados. Por esta razão, segundo a avaliação do autor, a memória oral tem nítida predileção pelas narrativas míticas, que possuem eventos e acontecimentos extraordinários, dignos de serem mantidos e transmitidos pela tradição oral. Ainda que mítico,

esses eventos devem ter uma relação direta com as experiências dos falantes; só assim, mantêm a sua concretude.

Sendo assim, podemos inferir que a aprendizagem ocorre muito mais por meio de exemplos e, portanto, de experiências concretas, do que por meio da utilização da palavra em si, bem como por meio de situações abstratas.

Os estudos de Ong (1988) dão ênfase à oralidade primária. Em outras palavras, estão no foco de suas pesquisas os indivíduos que não têm contato com a leitura nem com a escrita e, por esta razão, apreendem o mundo por meio da língua falada; ouvem e repetem o que ouvem, utilizando-se de estruturas linguísticas orais que revelam a sabedoria das pessoas que interagem oralmente, que socializam práticas em sociedade, mas que desconhecem a modalidade escrita da língua.

Nas sociedades em que prevalece a oralidade, o pensamento e a concepção a respeito dos acontecimentos que permeiam os indivíduos são mais conservadores e também mais próximos dos hábitos do dia a dia. Isso se verifica porque nas culturas orais a conceituação das coisas surgiu de competências naturais (Ong, 1998).

Zumthor (1993), semelhantemente a Ong (1998), estabelece uma tipologia quanto aos modos de utilização da oralidade. Para ele, esta deve ser a classificação: a primária ou imediata, em que a sociedade em questão não possui nenhum conhecimento a respeito da existência de uma língua escrita, nem mesmo imagina como funciona a simbolização gráfica das palavras; em seguida, a mista, onde língua falada e escrita existem simultaneamente, embora a participação da modalidade escrita ocorra de maneira resumidora, "parcial e atrasada" (Zumthor, 1993, p. 18); por último, a oralidade segunda, que ocorre em cultura letrada, onde toda sua manifestação é marcada pela existência da escrita.

De acordo com Lèvy (1993), o crescente interesse pelas pesquisas científicas sobre as línguas faladas se deve, em parte, ao surgimento de uma cultura cada vez mais envolvida com aparatos tecnológicos, o que possibilitou o aparecimento de uma infinidade de meios de comunicação eletrônicos, como o rádio e a televisão, por exemplo. A partir daí, ganhou força a oralidade secundária, especialmente após a década de 1960.

Surgiu, então, uma nova oralidade, mas em consonância com a anterior. A oralidade tornou-se mais expressiva, mais conhecedora do seu funcionamento. Essa nova oralidade tinha como base a modalidade escrita, fundamental para o (re)conhecimento do seu papel na sociedade. A oralidade passou a agrupar as pessoas em um imenso bloco globalizado,

permitindo com isso que elas experimentem novas formas de socializar-se e de comunicar-se com o mundo (Lèvy, 1993).

Além do aspecto social da língua, que é de extrema importância, Soares (1998) defende que a mesma é responsável pelo repasse de todo o conhecimento humano. Para a autora, a língua está na base de qualquer manifestação cultural vivida em sociedade.

Ainda segundo a autora, ela é um fenômeno social mutável, como tudo que é socializado pela humanidade; por esta razão, é passível de transformações, que ocorrem segundo fatores temporais e espaciais. A língua reflete a situação por que passam os seus usuários e a sociedade na qual eles estão inseridos.

A língua falada, de acordo com Marinho (2009), é praticada em variadas situações interacionais e isso ocorre durante toda a vida do falante. Desse modo, expressar-se oralmente é inserir-se socioculturalmente em uma determinada realidade. Nas situações de fala, articulam-se sons significativos, auxiliados por entonações, por gestos, por expressões faciais e corporais, mas, sobretudo, encontram-se também neste ato enunciativo as intenções e os discursos.

De acordo com Koch e Travaglia (1993), a modalidade oral da língua é um processo de cooperação. As falas possuem sempre uma intenção de relacionar-se, de participar algo a alguém: se uma pessoa pergunta, espera uma resposta; se pede, deseja ser atendido, se declara, aguarda uma reação, mesmo uma que seja divergente. A oralidade requer o coletivo; não acontece isoladamente.

1.2.2.1 A *performance*, o oral espontâneo e a escrita oralizada

Dentre alguns fatores determinantes, a oralidade pode variar conforme a região em que está inserida, bem como pode variar conforme a classe social daqueles que a utilizam (Zumthor, 1993). Em seus estudos sobre a oralidade e a importância do sujeito que a utiliza, o referido autor considera *a voz* como um elemento essencial da enunciação oral.

Em sua explanação, *obra* equivale ao que é, por meio da estrutura poética, transmitido ao ouvinte (interlocutor). Os outros elementos, a saber, o texto, o som da fala, a cadência rítmica, a gesticulação, todo esse conjunto audiovisual, segundo Zumthor (1993), constitui a *performance*.

Que não se pense, precipitadamente, que a oralidade se resume a improvisos. De acordo com o referido autor, a obra oral, embora dependa consideravelmente da *performance* que a

acompanha, pode ter sua origem na tradição oral (transmitida por gerações antepassadas). Neste caso, em certa medida, todo texto pode ser considerado como proveniente de alguma manifestação oral.

A Idade Média foi um período marcado, essencialmente, pela oralidade mista, já que havia o conhecimento da existência da língua escrita (Zumthor, 1993). Nessa época, dava-se bastante ênfase à voz que «vivificava» os textos que circulavam na sociedade. Em todas as circunstâncias, fosse em uma festividade, fosse em um ato solene, a voz se destacava. Segundo o autor, essa predominância da oralidade findou por volta do século XV, quando também, por consequência, o uso da voz, a *performance* ganhou o *status* de cultura popular; sofrendo, neste caso, um «rebaixamento» cultural.

Devido ao auxílio dos recursos auditivos e lineares da linguagem falada, pode-se inferir que a mesma se torna mais autoexplicável no ato da enunciação. Ainda assim, não se pode negar que, quando posta no papel, a informação se apresenta mais claramente. Isso ocorre principalmente porque as regras padronizadas foram reguladas pela modalidade escrita da língua. Um juízo de valor sociocultural e histórico separa a língua escrita da falada, o que interfere consideravelmente na forma como os usuários concebem a oralidade.

O aspecto fugidio da língua falada a torna volátil e espontânea, mas a torna na mesma medida mais dinâmica e menos previsível. Sobre o aspecto espontâneo da oralidade, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que deve ser relacionado às enunciações que ocorrem de forma improvisada, em um determinado contexto.

A escrita oralizada passa por um processo diferente. Não há aí uma improvisação da fala, mas a leitura de um enunciado escrito seguindo, portanto, as demarcações da língua escrita. A língua falada serve, neste caso, mais como um suporte, um meio para que a mensagem escrita seja veiculada.

A língua falada em nossas escolas, na maioria das vezes, está resumida a esse tipo de processo, o de repetir oralmente os enunciados escritos nas páginas dos livros. Esse tipo de didática exige a memorização de falas escritas; trata-se de uma prática que não se resume às aulas de Língua Portuguesa, pelo contrário, é utilizada em todas as disciplinas (Bortoni-Ricardo, 2004). É por meio desse processo que são repassadas as informações, elaboram-se questionários e outros instrumentos pedagógicos.

1.2.3 O contexto escolar e a oralidade

Se analisarmos a gênese da escola, constataremos que, fundamentalmente, a mesma não surgiu com intenções de servir às necessidades da grande massa. É fato que ela sempre atendeu às classes dominantes. Desse modo, não nos assusta que, ainda hoje, o funcionamento das nossas instituições mantenha tal postura.

Como detentora do conhecimento, e utilizando-se do argumento de que nem todos têm a capacidade de lidar com o mesmo, a escola, desde sempre, agiu de maneira seletiva. Gusmão (1999, p. 64) considera que a mesma surgiu como um instrumento de reforço à necessidade de uniformização de posturas e identidades na sociedade. Para o autor, a escola tem a função de "reforçar estigmas", por esta razão, ela "despreza qualquer manifestação que não conste no roteiro elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média".

Freire (2004) propõe que este modelo pautado na uniformização de identidades e no controle deve ser combatido. Para ele, a escola deve atuar sempre como um instrumento de transformação social, em que seja respeitada a singularidade do indivíduo. Com estas palavras, ele expõe o seu argumento:

> Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2004, p. 30).

Utilizar-se dos elementos culturais do educando, bem como relacionar a sua vivência com os assuntos explanados em sala de aula, constitui um dos meios mais adequados de se realizar um ensino ajustado com as necessidades atuais. À medida que a realidade do aluno é colocada em evidência, ele passa a se ver como protagonista do processo educativo. Não há uma distância intransponível entre ser-viver-aprender, pois tudo passa a ser uma coisa só.

Esse tipo de postura pedagógica pautada, fundamentalmente, no respeito à realidade do educando, possibilita o autoconhecimento do mesmo. Consequentemente, por meio dos conhecimentos adquiridos, relacionados à sua cultura, à sua história, ele se torna capaz de questionar os contextos sociais nos quais está inserido. Ele adquire autoestima, considera-se incluído no mundo do conhecimento (Freire, 2004).

De fato, a escola deve levar a realidade do dia a dia para a sala de aula, tentando criar pontes entre a teoria e a prática. Esse tipo de procedimento ampliaria consideravelmente a compreensão dos assuntos abordados por parte dos alunos. Não obstante, segundo Barroso (2001, citado por Teodoro, 2003, p. 144), nunca foram tão paradoxais as opiniões sobre a escola:

> O que se acentuará, muito provavelmente, será o paradoxo que atravessa todos os debates atuais sobre a escola: nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança.

A nova configuração social, permeada por mudanças tão significativas no modo de viver/agir no mundo, exige que a escola tenha um novo posicionamento. A sociedade espera que a mesma funcione como instrumento facilitador do repasse de conhecimentos, sendo, por esta razão, menos uniformizadora e mais plural. Espera-se, sobretudo, que ela seja intermediadora entre o educando e a sociedade; que seja capaz de fomentar o respeito às diversidades, que seja um espaço de desenvolvimento humano e cognitivo, distanciando-se cada vez mais do modelo excludente.

Não obstante, o tecnicismo ainda é vigente em nossas escolas. Sobre o assunto, Melià (1979) argumenta que, em incontáveis situações, passamos bastante tempo ensinando e aprendendo assuntos notoriamente desimportantes, passados e repassados de maneira mecanizada. Isso contribui em muito para que o caráter individual da aula se perca. Teodoro (2003, p. 151), sobre o assunto, defende que:

> Previsivelmente, o que se acentuará na próxima década será a contradição entre a forma escolar e o exercício da atividade docente próprias da modernidade – uniformização linguística, construção da nação, difusão da cultura e dos valores do grupo dominante, ensinar a muitos como se fosse a um só.

Se assim se configurar o novo ensino, correremos o risco de produzir uma humanidade apática, constituída de seres humanos robotizados. Segundo o referido autor, este tipo de postura, pautado na uniformização, afeta a essência do homem.

Se as mudanças ocorrerem dentro da ordem mostrada acima, não mais haverá espaço ou viabilidade para uma educação transformadora. A necessidade, por parte do professor, de "[...] compreender e de trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de

participar na construção de verdadeiros projectos de cidadania democrática" (Teodoro, 2003, p. 153) não terá mais sentido.

Se a tendência à uniformização for confirmada, segundo o referido autor, num futuro breve, não teremos mais:

> [...] um professor pesquisador em sala de aula, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana (Teodoro, 2003, p. 153).

Seria então necessário que a educação passasse por uma reeducação, bem como a classe docente, no intuito de promover um ensino e uma aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Não obstante, toda essa transformação exige, primeiramente, uma mudança na forma como cada um, individualmente, concebe a educação (Arroyo, 2007).

Ao analisar a prática educativa, Freire (2005) estabelece que todos os educadores, independentemente de serem conservadores ou progressistas, devem trazer consigo alguns conhecimentos imprescindíveis ao exercício docente. Não há como, segundo o referido autor, não atribuir a toda experiência docente um caminho da busca do saber ingênuo ao saber epistemológico. Há sempre uma curiosidade a ser vencida na prática docente.

Do mesmo modo que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 2004, p. 59), também é imperativo dizer que a curiosidade está na base das relações pedagógicas:

> [...] O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino* (grifo do autor) (Freire, 2004, p. 85).

A experiência docente, vivenciada sempre a partir do entrecruzamento de várias subjetividades, em que estão inseridos vários atores do ensino e da aprendizagem, cada um, à sua maneira, interagindo com o outro e, consequentemente, interferindo na formação e construção deste, é uma prática que leva o educador a enxergar a si mesmo como se essa relação com os demais fosse um espelho, em que ele reconhece suas próprias limitações, seus anseios,

suas idealizações, seus medos. Em outras palavras, a docência leva a experimentar um mundo de subjetividades. Tal subjetividade, segundo Rey (2002, p. 37), pode ser assim definida:

> Sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem papel essencial nas diferentes ações do sujeito. [...] A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que por sua vez, leva a reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual.

Dessa forma, para que o exercício da docência seja pleno, é preciso, acima de tudo, que o docente consiga liberar-se de posicionamentos que o impeçam de enxergar o processo educativo com mais amplitude.

De fato, é necessário que suas atitudes e hábitos sejam repensados, para que as subjetividades com as quais ele lida no dia a dia possam sinalizar, indicar formas mais generosas de exercer sua profissão. É preciso, portanto, que ele reconheça o inacabamento da construção dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Educador e educando possuem autonomia, e ambos crescem à medida que interagem (Freire, 2004).

Essa perspectiva de inconclusão é imprescindível à construção e circulação dos saberes em um ambiente escolar. Se a sede de conhecimento do educando e do educador for vetada ou se essa relação não ocorre dentro da lógica de que o conhecimento é produzido ininterruptamente, corre-se o risco de o ensino vir a tornar-se um processo mecânico. Para que isso ocorra, é necessário que a relação professor-aluno esteja pautada em ações que busquem o respeito à autonomia dos sujeitos, pois só assim a sala de aula se torna um espaço de humanização, que é constantemente tolhida por forças opressoras (Freire, 2004, 1989).

O que se percebe, comumente, é uma insatisfação por parte dos alunos, que se veem «obrigados» a reproduzir modelos pautados no ideário do «estudante perfeito» e, por muitas vezes, não conseguirem atingir tal parâmetro passam a se rebelar (Menezes, 2007).

Em face disso, de acordo com a autora, a escola está longe de ser considerada um lugar acolhedor, em que o aluno possa expressar livremente seus pensamentos, bem como manifestar sua identidade, sem que venham a sofrer algum tipo de coação ou mesmo de discriminação.

Esse cerceamento da autonomia do sujeito interfere negativamente no processo educativo. Em geral, exige-se do aluno que assuma uma postura passiva em sala de aula, evitando que o mesmo possa expressar algum tipo de questionamento a respeito da realidade

em que está inserido. O ideal seria que o ambiente escolar se configurasse como espaço de socialização do conhecimento, e, por esta razão, aberto à ocorrência de verdadeiros diálogos, em que interlocutores se percebem como protagonistas do processo educativo (Freire, 2004).

Pensando em uma perspectiva de construção de saberes e de sujeitos por meio da linguagem, a interação verbal é elemento chave, porém como a escola, os educadores e os próprios estudantes assumem esta concepção? De que modo a oralidade, ou melhor, a mudança de postura em relação à oralidade se insere neste contexto? Buscar-se-á à continuação uma abordagem dos modos teóricos de tratar a oralidade no âmbito brasileiro, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

1.2.3.1 A oralidade à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs compreendido como um "conjunto de orientações que regem as ações pedagógicas do nosso ensino aprendizagem, funcionam como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País [...] constituem uma proposta de reorientação curricular" (Brasil, 1998, p. 9). Esse conjunto de orientações foi redigido pelo Governo Federal, tendo à frente estudiosos da área e especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O documento, publicado em 1998, desde o momento de sua idealização, visa manter uma consonância com os estados e cidades do país.

Em linhas gerais, o documento está dividido da seguinte maneira: um texto introdutório explica de modo detalhado as razões de ser dos PCNs; neste caso, servindo a todas as áreas curriculares. A outra parte compõe-se dos volumes destinados especificamente para cada uma das áreas do conhecimento. Propunha-se desde a idealização que, a partir das discussões geradas pela publicação do documento, bem como pela elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições de ensino, pudessem surgir as diretrizes regionais.

No que tange ao ensino da língua materna, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) foram elaborados em duas obras separadas por ciclo: uma, em que constam as orientações voltadas aos dois primeiros ciclos (da 1ª a 4ª série); a outra, voltada aos ciclos subsequentes, o 3º e o 4º (5ª a 8ª série) (Brasil, 2001a). Aqui cabem esclarecimentos acerca das mudanças ocorridas nas nomenclaturas das séries aqui mencionadas. Na atualidade, elas são assim denominadas: o primeiro e segundo ciclos vão do 1º ao 5º ano; o terceiro e quarto,

do 6º ao 9º ano. Aqui, em nossa pesquisa, optamos por discutir questões referentes aos dois últimos ciclos.

Uma distinção entre *linguagem* e *língua* consta no texto dos PCNLP (Brasil, 1998, p. 19). Segundo o documento, a linguagem deve ser compreendida "[...] como atividade discursiva e cognitiva"; por outro lado, a língua, como "sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística". Rojo (2001) afirma que os PCNs apresentam algo de novo, a exemplo da incorporação da oralidade. Outro fragmento dos PCNLP discorre sobre o assunto:

> Linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade nos distintos momentos da sua história (Brasil, 2001b, pp. 23-24).

Um fragmento encontrado no texto introdutório dos PCNLP traz uma informação que bem sintetiza os objetivos desses parâmetros com relação ao ensino da Língua Portuguesa: "A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área [...]" (Brasil, 1998, p. 13).

Com conceitos que demonstram a maturidade com que os idealizadores elaboraram o documento, os PCNLP procuram ampliar a noção a respeito do fenômeno linguístico, tentando diminuir o excesso de estruturalismo que ainda é comum no ensino da língua materna. A língua deve ser compreendida como algo maior; deve ser analisada sob contextos, já que se trata de "um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade" (Brasil, 2001a, p. 24). Nesse sentido, "aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas" (Brasil, 2001, p. 24).

Hoje, passados mais de dez anos da publicação dos PCNs, é possível discutir questões importantes acerca das alterações realizadas no ensino, bem como avaliar os impactos causados por essas modificações no ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Muitos pontos positivos propostos pelos PCNLP, no que se refere às metodologias utilizadas em sala de aula, aqui merecem destaque. Dentre eles, vale mencionar: a proposta para que o texto seja adotado como material básico do ensino da disciplina; levar em consideração o funcionamento da língua a partir de enunciados contextualizados; a proposta para que os textos sejam trabalhados, levando em conta as características específicas de cada um deles;

propor que as situações reais de utilização da língua sejam discutidas e compreendidas, sem tomar como referência apenas o estudo das regras gramaticais; dar atenção toda especial às produções textuais orais e escritas, sobretudo, atentando para a interpretação dos mesmos; discutir sobre os vários tipos de linguagem adotadas na sociedade, tomando sempre como base os aspectos sociais e históricos da língua.

Esse conjunto de parâmetros constitui-se como a base para o que se espera do ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas. Essas orientações estão pautadas numa perspectiva da funcionalidade da língua, que privilegia os aspectos funcionais da mesma. Sendo assim, os PCNLP prezam por metodologias que se voltam à compreensão e estudo dos textos em suas variadas nuances, tendo como meta viabilizar um maior conhecimento da utilização da língua, seja escrita ou falada, bem como aprimorar a competência leitora e redatora dos educandos.

Essas orientações permitiram que o ensino da Língua Portuguesa se pautasse em dois eixos: na utilização das duas modalidades da língua (falada e escrita), e na discussão sobre língua e linguagem. Não obstante, os PCNLP propõem que a língua seja compreendida, levando em conta sua natureza dialógica e social. Neste sentido, segundo as proposições dos PCNLP, espera-se que o aluno, à medida que tenha contato com os textos orais:

> [...] reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); [...] amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso (Brasil, 1998, p. 49).

Do mesmo modo, propõem os PCNLP que, em situação de produção de um texto oral, o aluno:

> Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; [...] monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (Brasil, 1998, p. 51).

No que diz respeito às práticas linguísticas, os PNCLP apontam para a necessidade de se trabalhar a relação fala/escrita, de modo que o aluno possa tomar conhecimento das variantes linguísticas, observando sempre o contexto em que elas ocorrem. Esse tipo de abordagem é bastante adequado, uma vez ajuda a evitar posturas preconceituosas para com algum tipo de

variação linguística, bem como serve para aprimorar o domínio das mesmas por parte dos alunos.

Conclui-se, portanto, que os PCNLP, por conceberem a língua como um instrumento de interação, impuseram às tradicionais maneiras de enxergar/ensinar a língua materna um avanço considerável. As considerações de Marcuschi (2004) reforçam tal assertiva sobre as intenções do referido documento, quando afirma que o mesmo é uma prova de como, por meio da teoria linguística, foi possível realizar modificações significativas em um campo tão preso às tradições estruturalistas.

As mudanças propostas pelos PCNLP foram, de certo modo, bastante bruscas. Em todo o Brasil irromperam discussões acerca da teoria e da aplicabilidade das orientações trazidas ao longo do seu texto. Essas discussões estavam focadas predominantemente na análise e na compreensão do objeto de ensino proposto pelos PCNLP: o gênero textual.

Um grande percentual dos profissionais que lidam com o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, aqueles que lecionam no Ensino Fundamental, está no exercício docente há muito tempo. Essa pode ser uma das razões para o estranhamento provocado pela publicação do referido documento.

Sabe-se que a formação dos professores realizada em décadas atrás centrava-se na abordagem tradicional da língua; ou seja, nos preceitos da Gramática Normativa, destituída, portanto, das novas proposições dos estudos em Linguística. Somente a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB houve uma mudança na grade curricular do curso de Licenciatura em Letras. É de se esperar, portanto, que nem todos os profissionais estivessem prontos para tal mudança.

A respeito das modificações propostas, defende o PCNLP (Brasil, 2001, p. 32) "[...] a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido". À escola cabe o papel de trabalhar adequadamente a funcionalidade da língua, levando o aluno a compreendê-la como um instrumento de interação social. A cada situação comunicativa, inserida em contextos sócio-históricos diversos, corresponde um sentido específico da palavra, dos enunciados; o aluno precisa ter essa noção sobre a língua (Brasil, 1998).

Corroborando com as orientações acima mencionadas, espera-se que a escola consiga trabalhar a oralidade em uma dimensão mais ampla, distanciando-se da intenção finalística, da

qual se falou anteriormente. É necessário que os métodos utilizados em sala de aula contemplem exercícios de escuta e de produção textuais faladas, atentando, sobremaneira, para os aspectos interacionais da oralidade.

Em oposição aos avanços experimentados pelos estudos da oralidade, houve uma desestabilização nos processos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa nas escolas (Magalhães, 2006). Isso se deve principalmente porque os métodos utilizados anteriormente, em sua maioria, desconsideravam o trabalho com a língua falada. Os PCNLP sugerem que tal lógica seja desconstruída; os trabalhos com a língua falada devem ser «sistematizados» didaticamente, de maneira que diversas formas de utilização dessa modalidade da língua sejam compreendidas.

Embora o documento defenda que o trabalho com a língua oral nas escolas deva extrapolar sua funcionalidade habitual, o diálogo em sala de aula, e mesmo sabendo que os educandos possuem capacidade discursiva e linguística que os inserem em diversos contextos sociolinguísticos, também admite que somente as situações comunicativas vividas por eles não os tornam conhecedores da imensa variedade da língua nem "dos usos públicos da linguagem" (Brasil, 1998, p. 24), tampouco dos campos discursivos que se lhes apresentam no meio social. Torna-se, portanto, necessário aos educandos um conhecimento mais aprofundado dos diversos registros orais.

No que diz respeito à preparação do docente para pôr em prática as orientações sugeridas pelos PCNLP, percebemos que muito há que ser feito para que esses profissionais atinjam um nível pedagógico-didático satisfatório. Não obstante, no que se refere ao trabalho com a oralidade em sala de aula, Gama (2010), em sua dissertação de mestrado «Oralidade: confronto entre os PCNs e a concepção dos professores da escola pública – um estudo de caso», obteve dados que indicam mudanças no quadro apresentado acima. A autora, após a realização de sua pesquisa junto aos professores do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de João Pessoa-PB-Brasil, chegou a conclusão de que, ainda que de modo incipiente, os docentes já estão começando a realizar trabalhos com a oralidade em sala de aula.

Possivelmente, percebam-se aí as intenções de alguns docentes no que concerne à necessidade de se trabalhar metodologias que correspondam às orientações dos PCNLP. A precariedade do ensino, ainda que se lhes apresente como grande empecilho, não pode vetar por completo o seu trabalho docente. O aperfeiçoamento, os cursos de capacitação e a formação continuada tornam-se, neste momento de mudança de orientação de ensino, imprescindíveis.

Surpreende-nos o fato de que, embora passem por problemas de várias naturezas, o docente ainda se considere esperançoso e confiante quanto ao êxito das metas de sua profissão. Quanto à necessidade de se trabalhar a oralidade, percebe-se que este profissional tem ciência da importância da referida modalidade para a formação do indivíduo, bem como para a consumação de seus valores democráticos (Gama, 2010).

O ensino, cada vez mais, deve estar concatenado com o cumprimento e disseminação dos valores humanos. Sendo assim, todo o trabalho do docente deve ter como meta o pleno exercício da cidadania, atentando, sobretudo, para o aprimoramento da criticidade do aluno, que precisa desenvolver-se a fim de enfrentar o mundo que o aguarda. Se os docentes não estiverem devidamente preparados para o trabalho, não poderão contribuir satisfatoriamente para a inserção desses indivíduos nas práticas sociais.

Dowbor (1996, p. 17), sobre as novas configurações do ensino e da aprendizagem voltadas, sobremaneira, para a construção de um ser mais conhecedor de sua realidade, defende que: "[...] o universo de conhecimento está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai nem sequer perguntar à educação se ela quer atualizar-se". Dessa maneira, compreender o funcionamento das engrenagens sociais, conhecer seu papel na sociedade, em tempos de globalização, constitui-se como uma necessidade, um ato de sobrevivência.

Essa nova postura educacional, segundo Santos (1998), implicará o advento de uma nova ordem social, voltada principalmente à inclusão e à democracia. A proposição de um outro autor complementa tal argumento, quando afirma que estamos presenciando as "[...] novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter/multiculturalidade, numa concepção ecológica do mundo" (Teodoro, 2003, p. 151). O modelo educacional, que ainda vigora em boa parte de nossas escolas, não mais atende aos anseios da atualidade.

No que diz respeito ao trabalho com a oralidade, há que serem discutidos os meios viáveis para que as escolas ponham em prática as orientações dos PCNLP. Os obstáculos existem; não são poucos; no entanto, não há como manter o ensino e a aprendizagem da língua materna baseados tão somente em uma modalidade da língua: a escrita.

Habermas (1997, p. 3), defensor da ideia de que o discurso é responsável direto pela construção e desenvolvimento do ser humano; argumenta que não há como conceber o ensino e a aprendizagem senão como "[...] o espaço de uma situação de fala, compartilhado

intersubjetivamente, através das relações interpessoais que nascem no momento que os participantes tomam posição perante os atos de fala dos outros [...]".

Como vislumbrado, não são poucos os argumentos em defesa da oralidade como ferramenta mediadora de conhecimentos e de trocas intersubjetivas, contudo ainda carece de estudos no que diz respeito à sua sistematização na escola, na sala de aula, pois educadores, professores e docentes ainda carecem de clareza quanto ao seu uso em prol da formação integral dos estudantes. Assim, buscando problematizar tais aspectos, serão tecidas a seguir algumas reflexões considerando a oralidade em sala de aula.

1.2.3.2 Oralidade: reflexões sobre a sala de aula

A sala de aula, por ser um espaço destinado à formação do indivíduo, é um dos ambientes mais propícios à discussão, à fomentação e ao cumprimento dos direitos humanos. Por esta razão, não se pode admitir que princípios como o de igualdade entre os sujeitos não sejam respeitados.

Ainda que o ensino tenha, na atualidade, sofrido considerável interferência dos mais recentes posicionamentos do Estado quanto ao seu papel no processo educativo, não há como aceitar que a escola não continue a funcionar como um espaço de fomentação da construção de uma sociedade democrática, em que haja espaço para o diálogo entre sujeitos sociais e, mais ainda, que seja capaz de abarcar novas formas de aprendizagens, pautadas, principalmente, no respeito às diversidades e na observação dos direitos humanos (Touraine, 1999).

Na concepção de Touraine (1999), uma escola democrática preocupa-se em enxergar e considerar de maneira igualitária todos os sujeitos que dela participam, respeitando-os dentro de suas capacidades, especificidades e anseios, de modo que todos, indistintamente, passem a se respeitar mutuamente. Torna-se imprescindível que todos adotem a ideia de que a liberdade que determinado indivíduo busca é em igual medida a liberdade de que tanto precisa o seu semelhante.

Esse respeito às diversidades, não se deve pautar na ideia de que todos devem se adaptar aos esquemas estabelecidos pela escola e pela sociedade, mas, de algum modo, propor uma nova forma de educar, orientada por uma política que contemple a pluralidade de comportamentos e posturas, e que a partir disso, haja uma interação harmoniosa entre os sujeitos, o ensino e a aprendizagem.

Sendo assim, o ambiente escolar deve configurar-se como um espaço organizado democraticamente e, por este motivo, deve adotar uma postura pautada na tolerância às diferenças, a fim de que o diálogo entre os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem possa suscitar o respeito mútuo, segundo princípios éticos, que auxiliam na construção da cidadania (Touraine, 1999).

Na concepção de Freire (1989), deve-se evitar a disseminação de discursos infrutíferos acerca do ensino e aprendizagem, que é lugar comum em nossas academias. Deve-se atentar, sobremaneira, para uma educação que tem como ponto de partida o diálogo; uma pedagogia orientada por uma relação igualitária entre os sujeitos, a qual possa permitir ao educando posicionar-se criticamente a respeito da realidade em que vive.

O ideário de Freire (1989, 2004) a respeito do homem e da educação, em especial, o argumento materializado, dialoga, ainda que de forma involuntária, com as ideias de Bakhtin (2003, 2006), uma vez que ambos se interessam pelo aspecto interacional da linguagem, definido a partir de contextos espaço-temporais.

Há que considerarmos, portanto, a língua, como um fenômeno que experimenta variações à medida que o tempo passa. Os modos de se conceber, de se utilizar a linguagem são definidos a partir de fatores histórico-sociais, bem como recebem tratamento específico dos indivíduos que utilizam. A oralidade, neste sentido, nunca estará pronta ou concluída, já que à medida que é produzida em relações dialógicas, ela se refaz ininterruptamente.

Reconhecida, portanto, a dinamicidade da modalidade falada da língua, segundo Freire (1989, 2004) e Bakhtin (2003, 2006), e por ser do conhecimento de todos que a mesma é utilizada em situações comunicativas, geralmente, informais, é necessário que o ensino das modalidades da língua seja sistematizado, tendo como base pressupostos teóricos que buscam ressignificar as noções usuais acerca do «erro», a fim de que os educandos compreendam o fenômeno linguístico em toda a sua amplitude, evitando privilegiar esta ou aquela modalidade em nome de uma pretensa «língua correta».

Teoricamente, constata-se algo diferente. Na concepção de Kato (1987, p. 51), por exemplo, "[...] é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita". Desse modo, segundo a autora, não apenas se deve trabalhar a modalidade falada da língua na escola, como se deve considerar que a mesma é tão legítima quanto a escrita.

Ainda segundo a referida autora, só é possível chegar à compreensão da língua escrita, e mesmo ensiná-la adequadamente, na medida em que se compreende o funcionamento da língua falada. Essa assertiva implica um trabalho mais aprofundado da Linguística acerca da língua falada, bem como uma dedicação maior da escola, que deveria incluir, de fato, um trabalho sistematizado da oralidade em sala de aula.

O documento oficial PCNLP (Brasil, 1998), desde a sua criação, tem buscado formas mais ajustadas de lidar com o ensino e a aprendizagem. No que concerne ao ensino da língua falada na escola, o documento propõe metodologias que promovam a compreensão desta modalidade, para que o aluno perceba a importância do funcionamento da mesma para a construção da sociedade e do indivíduo. Assim orientam os PCNLP (Brasil, 1998, p. 25):

> [...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Trabalhar com a língua falada na escola significa desconstruir «velhas» posturas a respeito do uso das modalidades da língua. Por esta razão, o trabalho com a modalidade oral em sala de aula deve ser criteriosamente sistematizado. Espera-se da escola, segundo tais orientações, que a mesma possa garantir que os alunos realizem com seriedade as atividades orais propostas pelo professor, uma vez que o trabalho com a língua falada implica, fundamentalmente, a performance do falante.

Com estas palavras, Citelli (1994, p. 16) argumenta sobre o assunto:

> Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter-ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (...), o ensino da língua, terá que refletir, (...), a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida.

O caminho viável a ser tomado pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula é aquele cuja metodologia perpassa as duas modalidades da língua, a oral e a escrita. Parece-nos, portanto, justo considerar que o ensino de uma implica o ensino da outra. Estudiosos da área, como Costa Val (1992), Koch (1998) e Travaglia (2000) argumentam de forma semelhante. Segundo suas considerações, somente a partir da ampla abordagem das duas modalidades chega-se a um ensino e a uma aprendizagem produtiva. Eles fundamentam a modalidade falada como marco inicial das práticas linguísticas; consequentemente, a escrita, como um estágio subsequente.

Embora os esforços existam, percebe-se claramente que a língua falada não encontrou ainda o lugar que merece na sociedade, uma vez que esta se tornou reprodutora de um discurso tecnicista, que defende quase sempre os saberes provenientes de materiais escritos. Para muitos, o falar equivale ao espaço em que «os erros» da língua se manifestam livremente, sem o posicionamento normativo e vigilante da modalidade escrita.

Desse modo, caberia à escola assumir o papel de elaborar maneiras viáveis de unir o aprendizado das duas modalidades (Bagno, 2004). Sobre o assunto Lopes e Valente (2009) afirmam que o oral formal[13], ainda que seja considerado imprescindível à construção da cidadania, não é devidamente trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

Autores que estudam a linguagem, como Marcuschi (2003) e Neves (2004), têm mantido firme posicionamento no que concerne à inserção das atividades da língua falada nas escolas. Não há que ser vencido apenas o pouco interesse de alguns docentes em trabalhar com a oralidade, mas também a concepção distorcida que é veiculada na sociedade a respeito da língua falada. Neste sentido, os PCNLP (Brasil, 1997) têm alertado para a necessidade de serem introduzidas metodologias que contemplem o trabalho com a modalidade falada em sala de aula, a fim de que seja compreendida a importância da oralidade na formação discursiva do educando.

As considerações de alguns autores, a exemplo de Lopes (2006, p. 33) têm buscado manter o diálogo com aqueles que se mantêm resistentes à utilização da oralidade na escola.

[13] O oral formal diz respeito a um gênero oral de situações de argumentação pública, que exige a elaboração textual baseada nas condições e nas finalidades enunciativas a partir de três elementos: o conteúdo temático, fator de acabamento específico; o estilo, seleção dos recursos de vocabulário, fraseológicos e gramaticais da língua, e a construção composicional, plano da expressão, da estrutura, da sequência organizacional. O oral formal tem características dos contextos relacionados aos gêneros textuais. Tanto se refere às formas orais que servem à realidade escolar, por exemplo, exposição, entrevista, discussão em grupo e relatório, como também àqueles da vida pública propriamente dita, tais como negociação, debate e, entre outros, gêneros de instâncias oficiais (Osias, 2010).

Com estas palavras, ele tenta esclarecer as intenções dos PCNLP (Brasil, 1997): "O que propomos, com certeza, não é a substituição do ensino da língua escrita na escola, mas sim que a escola assegure, também, um lugar para o trabalho com a modalidade falada".

É mero engano supor que o trabalho com a modalidade falada da língua na escola implicará uma diminuição das atividades realizadas com a modalidade escrita, argumenta Neves (2004). O ideal é que as duas sejam contempladas nas atividades escolares; só assim o ensino e a aprendizagem da língua tornar-se-ão equilibrados. Em um universo letrado também há espaço para a oralidade.

Todavia, a oralidade não pode ser compreendida ou trabalhada como um conteúdo distinto, e, portanto, dissociado da modalidade escrita. O que se busca, segundo Marcuschi (2003), é que o trabalho com as duas modalidades seja integralizado; espera-se que, a partir da utilização de gêneros orais e escritos, se percebam os aspectos que tornam essas modalidades complementares. Ainda assim, a nossa prática pedagógica privilegia a língua escrita.

Geraldi (2000) expôs os resultados dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa do qual fazia parte. No referido texto, o autor revelou que o trabalho docente referente ao ensino da língua falada está envolto na segunda oralidade, ou seja, aquela "na qual toda expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita" (Zumthor, 1987, p. 18). Os números da pesquisa demonstraram que dentre 1.456 registros obtidos, 606 apontavam para a oralidade segunda.

Segundo Tangi e Garcia (2007), após a década de 1980, intensificaram-se os estudos sobre as situações comunicativas da língua falada. As novas metodologias passaram a se interessar, principalmente, pelas "[...] competências sociolinguísticas, discursivas e estratégicas" (Berrier, 2001, p. 5). Isso se deve ao fato de que em um diálogo é imprescindível que os interlocutores se compreendam mutuamente, cooperem entre si.

As pesquisas iniciais sobre a oralidade, segundo Tangi e Garcia (2007), voltaram sua atenção às habilidades de compreensão dos interlocutores. Em um segundo momento, passaram a se interessar pelas habilidades de produção. Elas informam que, inicialmente, houve uma preocupação maior com a competência de compreensão, para que pudesse surgir o interesse pela competência da produção.

O caráter interativo das situações comunicativas exigirá de seus interlocutores o cumprimento de algumas etapas, a saber: a recepção do enunciado, sua interpretação e, posteriormente, a produção de sentido. Berrier (2001, pp. 6-7), assim, discorre sobre o assunto:

> Será necessário [...] que todo ato comunicativo seja totalmente límpido e apresente uma adequação incontestável entre a intenção de um aluno e a interpretação de um outro aluno. Isso parece difícil não somente por causa do implícito e do não-dito inerente a toda situação de comunicação, mas também porque o aluno não está engajado socialmente nem afetivamente, nem mesmo [muitas vezes] cognitivamente.

Muitos pesquisadores da área, como Cavalcanti (2001), Magalhães (2008), Kleiman (2001), Soares (2003) e Bortoni-Ricardo (2005) têm encontrado lacunas quanto às práticas discursivas no ambiente escolar e as interferências destas no ensino e no aprendizado da língua materna. Nas considerações dos autores citados acima, isso ocorre devido à forma como as variantes linguísticas são trabalhadas em sala. Esses estudiosos defendem que a linguagem da comunidade em que vive o indivíduo deve ser incluída nas atividades escolares, a fim de que ocorra um diálogo «verdadeiro» entre os interlocutores.

Defende Marcuschi (2003) que ocorre uma negligência quanto à forma como se trabalha a oralidade nas escolas. De tal modo isso ocorre que prejudica o entendimento da dinâmica da língua falada, sobretudo, no que diz respeito à sua relação com a modalidade escrita.

À medida que vão sendo trabalhados os conteúdos gramaticais na escola, os registros linguísticos trazidos pelos alunos de suas localidades passam a ser desprestigiados. Sobre o assunto, Radino (2001) conclui que todo aluno, independentemente da idade que possui, ou de sua origem, leva para o ambiente escolar os traços culturais do espaço social em que vive, bem como as representações simbólicas que aprenderam com seus familiares e com as pessoas com quem convivem.

Essas marcas, que compõem o universo linguístico da criança que ingressa no ensino infantil, segundo Radino (2001), são adquiridas, em sua maioria, por meio da utilização da língua falada. Esse conjunto de registros equivale à sua configuração a respeito do mundo que a cerca; tem, portanto, um significado importante para ela. A escola, no entanto, desprivilegia esses conhecimentos.

Segundo Braga e Calazans (2001, pp. 37-38), na escola, o aprender se torna algo sistematizado, e, por isso, se dissocia do caráter espontâneo da vivência do aluno, consequentemente, dos registros que o mesmo traz consigo.

> [...] a Sociedade atribui ao seu sistema propriamente educacional todas as aprendizagens que, percebidas como de particular valor humano e social geral, não podem ser deixadas aos

> espaços auto-regulados da família, da cultura e da vida prática. [...] A Sociedade coloca questões de aprendizagem – a Escola propõe encaminhamentos. A Educação se coloca como campo social legitimado para o "aprender" destacado das condições de espontaneidade e da vivência (destacado do "a vida ensina"). A Educação é então o campo em que se articulam, intencionadamente, o ensino e a aprendizagem.

Infelizmente essa lógica não atende aos anseios da Linguística moderna, que reconhece a importância do trabalho em sala de aula com os conhecimentos trazidos pelos alunos. A linguagem oral é um deles. Radino (2001) observa que, imbuída da função de figurar como aquela que alfabetiza, que sistematiza os métodos de apreensão de conhecimentos, a escola desprestigiou a oralidade e outros saberes apreendidos espontaneamente, em nome de uma pretensa obtenção de saberes «legítimos».

Ainda segundo Radino (2001), a tradição oral é responsável pela manutenção de uma infinidade de narrativas, que sobreviveram ao tempo, graças ao repasse de geração a geração. Os contos de fada, por exemplo, cujos enredos estavam sempre envoltos em uma aura cerimonial, ritualística, venceram períodos históricos e foram sendo ressignificados ao longo deles. Neste caso, não importava apenas a história em si, mas os elementos inerentes à sua contação.

A referida autora argumenta que a escola, por ser a entidade responsável pela transmissão dos conteúdos contemplados pelas grades curriculares oficiais, tratou de supervalorizar a escrita, uma vez que esta insere os alunos no mundo letrado, e de desprezar a oralidade, por ter esta relação direta com o meio quase sempre desfavorável em que vivem os alunos. O problema é que ao desprezar a oralidade, interfere-se na construção simbólica destes educandos.

Souza e Mota (2007), compactuando com o argumento exposto acima, defendem que a natureza social do discurso, expresso no modo como cada um fala, não é trabalhada nas escolas. Isso ocorre porque a escola se volta às práticas especificamente pedagógicas previamente definidas; o que não faz parte desse conjunto costuma ser desprezado, deixado de lado. Segundo essa lógica, de que servem marcas discursivas individuais, quando a intenção é justamente criar meios de reprodução dos saberes instituídos pelas classes dominantes?

Magalhães (2008) realizou uma pesquisa bastante interessante pelo Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em que constaram questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Uma das perguntas propunha aos entrevistados que tecessem considerações sobre os objetivos da disciplina, bem como sobre

as razões para as atividades com a língua em sala de aula. Os resultados mostraram que pouquíssimos professores veem a oralidade como algo importante para o ensino da referida disciplina.

Outros resultados que combinam com os que foram mostrados acima, revelaram que a maioria dos respondentes foi contundente em afirmar a importância do ensino da escrita, o que levou a autora a constatar que há uma supervalorização da modalidade escrita nas escolas, que se justifica, possivelmente, por ser esta a principal ferramenta linguística utilizada pelas culturas letradas.

Ainda segundo a autora, o não trabalho com a modalidade falada da língua é o reflexo de uma visão preconceituosa acerca dos espaços sociais em que está inserida a maioria dos alunos que frequentam a rede pública de ensino. Neste caso, não se desqualifica a oralidade apenas, mas a cultura do educando.

Seria, segundo as considerações da autora, muito enriquecedor ao ensino da língua, se nossas escolas trabalhassem a dimensão oral desta (Magalhães, 2008). Tratá-la como uma porção inferior da língua interrompe vários processos importantes do ensino e da aprendizagem; primeiro, o de entender o assunto sob vários aspectos e segundo, por intervir negativamente na concepção que os alunos têm de sua linguagem, de sua cultura.

Professores e educadores já foram informados sobre a importância de se trabalhar em sala de aula a dimensão oral da língua. Principalmente nas últimas décadas, essas recomendações se intensificaram. No entanto, o que se observa é a ausência do cumprimento dessas recomendações (Magalhães, 2008).

As considerações da autora nos mostram claramente as barreiras que o ensino e a aprendizagem precisam vencer para que as atividades linguísticas nas escolas atinjam um nível de abordagem satisfatório. De forma muito incipiente, em algumas escolas, já se pode encontrar um trabalho ou outro na área da oralidade, contudo, falta ao processo uma abordagem sistematizada, como ocorre à modalidade escrita.

Segundo Magalhães (2008), este seria o ponto crucial para o ensino da modalidade oral da língua: torná-lo um objeto sistematizado de ensino. Não há, como todos sabem, uma didática ou projetos pedagógicos específicos voltados ao ensino da língua falada. As pessoas simplesmente aprendem a falar; é assim que a maioria pensa.

De acordo com a autora, no contexto em que se dá o ensino-aprendizagem hoje, os procedimentos sistematizados da língua falada, sob os critérios da Pedagogia e da Didática, são imprescindíveis.

A oralidade, segundo Dolz, Schneuwly, de Pietro e Zahns (2004, p. 51), ocorre em várias situações comunicativas em nossa sociedade, em uma conversa descontraída em um restaurante, em uma conferência, em um julgamento no tribunal de justiça, ou seja, constata-se a variedade de uso dessa modalidade. No entanto, segundo os referidos autores,

> [...] isso se dá sem que o verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

Schneuwly e Dolz (2004) constataram que há uma precariedade quanto aos procedimentos didáticos de gêneros; por esta razão, eles apontam para a necessidade de uma revisão dos gêneros trabalhados na sala de aula, com base em três princípios das atividades didáticas: primeiro o da legitimidade (diz respeito aos conhecimentos reconhecidos ou baseados em pesquisas de algum estudioso da área); segundo, o da pertinência (que se refere à competência dos estudantes, às metas a serem alcançadas pela escola, aos métodos educativos); por último, o da solidariedade (que diz respeito à utilização dos conhecimentos, em função dos propósitos visados).

Segundo os referidos teóricos, a aplicabilidade dos itens acima mencionados deve ocorrer de forma integralizada; ou seja, a aplicação de um princípio implica a aplicação do outro, isto, para que haja um trabalho adequado em sala de aula.

A dimensão oral da língua tem sido levada à sala de aula, nas rotinas cotidianas, nas leituras, nas correções de exercícios, "[...] não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas" (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 149). Didaticamente, no que concerne aos conhecimentos inerentes à utilização da modalidade oral da língua, o mais importante não reside no fato de poder compreendê-la a partir da fala, mas de ter conhecimento acerca das variadas possibilidades da prática oral e de perceber a estreita relação que a mesma tem com a modalidade escrita.

Sobre o assunto, Bakhtin (2006) propõe, utilizando-se de situações cotidianas, como a oralidade pode ser trabalhada. Dentre elas constam: narrar uma fábula ou conto de fadas para

uma criança, assistir a uma palestra de determinada área científica, explicar regras de jogos para um grupo de pessoas, pedir informações sobre a localização de um determinado lugar, participar de uma entrevista ao vivo na televisão, falar com alguém por telefone e outras.

O ensino da língua materna em sala de aula, com base nos gêneros textuais, equivale a um método valioso para o planejamento do ensino, para a sistematização de sequências, para a elaboração de progressões e para o conhecimento das formas de diferenciação. Essa proposta didática – aplicada no sistema educacional da Suíça – tem servido como modelo a muitos estudiosos interessados em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem (Schneuwly & Dolz, 2004).

A formalidade do oral dos gêneros depende do espaço social em que a comunicação está sendo desenvolvida. Por exemplo, contar uma fábula para uma criança na hora de dormir não tem a mesma formalidade de uma conferência, ou mesmo de uma entrevista jornalística.

Em geral, atribui-se à família o desenvolvimento da competência oral do indivíduo; contudo, há que verificarmos as incontáveis possibilidades de se trabalhar a língua falada na escola. A prática da oralidade é responsável direta pela construção e disseminação de incontáveis saberes, tanto em sala de aula, quanto fora dela. De acordo com os PNCLP (Brasil, 1998, p. 41), o diálogo em sala de aula, sistematizado, pode ser uma valiosa ferramenta de construção e disseminação de conhecimentos. Assim, preconiza o referido documento:

> O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola.

O aluno, ao exercitar o diálogo em sala de aula, passa a se enxergar como sujeito ativo no processo educativo. Desse modo, ele passa a ter um conhecimento criterioso sobre as duas modalidades da língua e, igualmente, acerca de sua competência oral, o que certamente lhe ajudará no futuro.

Em outras palavras, um ensino e aprendizagem pautados no verdadeiro diálogo possibilita a aquisição de conhecimentos por meio de práticas significativas, nas quais o aluno participa como protagonista e o educador atua como elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento. Consequentemente, os alunos usufruem a liberdade de fazer escolhas, de refletir sobre os assuntos explanados de forma crítica.

É nesse ambiente aberto ao diálogo que a modalidade oral se transforma em um valioso instrumento de interação, de disseminação, de construção de um espaço significante de aprendizados. Para tanto, é necessário bastante empenho dos envolvidos no processo educativo, a fim de que se construam modos eficazes de uso da língua falada, em favor de aprendizagens que tenham algum significado para o educando.

É necessário que a escola, segundo Costa Val (1992), crie um espaço que possibilite aos educandos exercitar a língua falada. Contudo, se não houver uma nova forma de enxergar a língua falada, não será possível a criação do referido espaço; consequentemente, será igualmente improvável que ocorram alterações na forma de atuação destes educandos na sociedade.

Vygotsky (1984) defende que o indivíduo não é somente ativo, mas, sobremaneira, interativo, já que ele tem a capacidade de construir conhecimentos e, igualmente, de socializá-los, por meio da relação com outros indivíduos. À medida que o indivíduo troca saberes com outras pessoas, com a sociedade e consigo, ele internaliza informações, comportamentos e papeis sociais, fatores que auxiliam na formação de sua concepção sobre o mundo.

O esquema proposto pelo referido autor descreve uma trajetória que passa pelo plano social, ou seja, das relações interpessoais para um plano interno, o das relações intrapessoais. O aluno não é somente um partícipe do processo educativo, compreendido isoladamente, mas alguém que aprende na medida em que interage com o outro. Do mesmo modo, o professor não é somente o sujeito que passa os ensinamentos, mas também alguém que aprende no momento em que dialoga com os seus pares e com todos com quem convive. No ambiente escolar, há várias realidades em estado de latência, aguardando o momento de serem exploradas, socializadas.

Marcuschi (2003) defende que o trabalho com a oralidade em um ambiente escolar implica um posicionamento amplo a respeito da mesma. Segundo o autor:

> a língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato. Com isso, toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário a minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso (Marcuschi, 2003, p. 43).

Para Marcuschi (2003, p. 37), o oral tem estreita ligação com a nossa formação cultural. Estas palavras bem expressam o seu argumento: "[...] O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva". São exemplos da força da oralidade os contos populares, que sobrevivem ao tempo.

Por meio da oralidade é possível a expressão de subjetividades, a troca de saberes, a manutenção e também a transformação de ideologias. Ela, a oralidade, permite que o sujeito revele e se revele, mostrando sua entoação afetiva, seus contextos sociais, históricos e políticos. Sendo também mecanismo de consciência, quando ao tornar oral seu pensar, o sujeito exercita a escuta. Na relação com o outro a oralidade permite a vivência alteritária, construindo-se sujeitos de suas histórias. Diante de tais assertivas, emergem questionamentos: como o professor de língua materna tem potencializado o ensino e aprendizado da oralidade? Tem os cursos de formação de professores possibilitado a construção de práticas pedagógicas apoiadas sistematicamente na oralidade? Vejamos algumas reflexões.

1.2.4 Reflexões sobre a docência e o professor de língua materna

É próprio do nosso tempo o questionamento acerca dos rumos tomados pela educação. A área foi tomada, nas últimas décadas, por uma infinidade de discussões acerca de políticas pedagógicas, qualidade do ensino, aprendizagem e questões salariais, dentre muitas outras. Essa inquietação reflete o modo como a população enxerga a educação. Para muitos, ela é o símbolo do progresso e do desenvolvimento de uma nação. Possivelmente, por esta razão, ela seja também alvo de tanta polêmica.

Historicamente, a escola constitui-se como o organismo capacitado para produzir e «transmitir conhecimentos». Consequentemente, se atribui ao professor o papel de realizar o repasse desses conhecimentos. Todavia, de acordo com as mais recentes configurações da prática docente, constatamos que há muito que ser discutido acerca desta atividade.

Esse espaço conflitante que é a educação, na atualidade, leva-nos a questionar o conceito que alguns docentes têm a respeito de sua prática. As novas exigências do ensino acerca da atividade docente têm levado os professores a conviver com a dúvida e a busca constante por melhor compreensão sobre sua profissão no meio da «era das incertezas» (Morin, 1991).

O cenário apresentado acima aponta para a necessidade de uma nova configuração profissional para a prática docente. Sobre o assunto, Teodoro (2003, p. 144) propõe que:

> Muito previsivelmente, refletir sobre as responsabilidades e competências que a profissão docente será chamada a desempenhar nos próximos anos exigirá que se interrogue se o próprio modelo escolar, desenvolvido no contexto da construção do cidadão nacional e da afirmação do Estado-nação, se encontra esgotado e se é possível começar a delinear contornos de outro modelo de escola que responda a outra organização social que, num contexto de simultânea globalização e localização, possivelmente está a fazer emergir.

Buscar um aprimoramento contínuo consiste em um procedimento muito importante para o êxito da atividade docente, sobretudo, para que consiga obter autonomia na sua profissão. O professor deve compreender que a aquisição do conhecimento tem sempre uma relação com o contexto em que estão inseridos os sujeitos do aprendizado. Ele precisa considerar que esse processo transcende as razões pedagógicas.

O docente se atualiza na medida em que transforma o espaço escolar em um espaço de construção de conhecimentos, de diálogos para com os demais envolvidos no processo educativo; ele deve constituir-se como espaço de socialização e de reflexão; assim estará mais apto a atender às exigências do ensino e da aprendizagem na atualidade.

Aos professores cabe contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de relacionar as coisas, de conviver, de compreender a cultura, de interagir e de compreender contextos; isso deve permear todo o processo educativo. Fatores inerentes à sua profissão não podem ser desprezados, pois têm relação direta com a prática do dia a dia, dentre eles: a questão salarial, a estrutura e o clima do trabalho, questões referentes à hierarquização e burocratização do ambiente de trabalho, desvalorização do exercício docente, dentre tantos outros.

A educação nos tempos atuais tem buscado suscitar nos indivíduos a necessidade de se sentirem livres (do ponto de vista econômico, político e social); em igual medida, tem tentado evitar todo tipo de exclusão, bem como tem colaborado para a formação de um indivíduo cada vez mais conhecedor dos seus direitos e, portanto, mais crítico.

Na medida em que se atualizam, os professores adquirem novos saberes, competências e atitudes, e tornam-se profissionais capazes de refletir sobre a sua profissão, baseando tais reflexões nas exigências do ensino, da aprendizagem e nas necessidades dos alunos.

Embora a formação do professor seja um elemento essencial ao aprimoramento da sua profissão, não deve ser considerado o único, tampouco determinante. Assim como a formação, tendo como base o ambiente escolar, «centrada na escola» não deve se sobrepor aos demais

modelos de formação; ou seja, neste aspecto, é importante afirmar que a formação do professor é uma questão ética, de responsabilidade social e política, devendo adotar uma metodologia que promova o desenvolvimento deste profissional, tendo em vista a criação de espaços de participação para obter mudanças individuais e institucionais, assim como permitir a reflexão sobre a educação e a realidade social por meio das diferentes experiências.

O aprimoramento da formação e a evolução profissional do docente estão intimamente ligados às políticas educativas da atualidade, bem como às novas exigências do ensino, da aprendizagem e às recentes propostas de reformulação da educação. Com isso, espera-se que a prática se aproxime, o máximo possível, das novas orientações do processo educativo. Igualmente, espera-se que haja uma maior união entre o grupo, o que estimula, certamente, a liberdade e a emancipação dos indivíduos.

O potencial que o professor possui de produzir conhecimento pedagógico e de ressignificá-lo em ações dinâmicas não pode ser dissociado do estreito vínculo entre o universo teórico e prático, da atividade de educar em todos os aspectos: morais, éticos, políticos, bem como do seu cunho científico. A Figura 2 ilustra a relação acima mencionada.

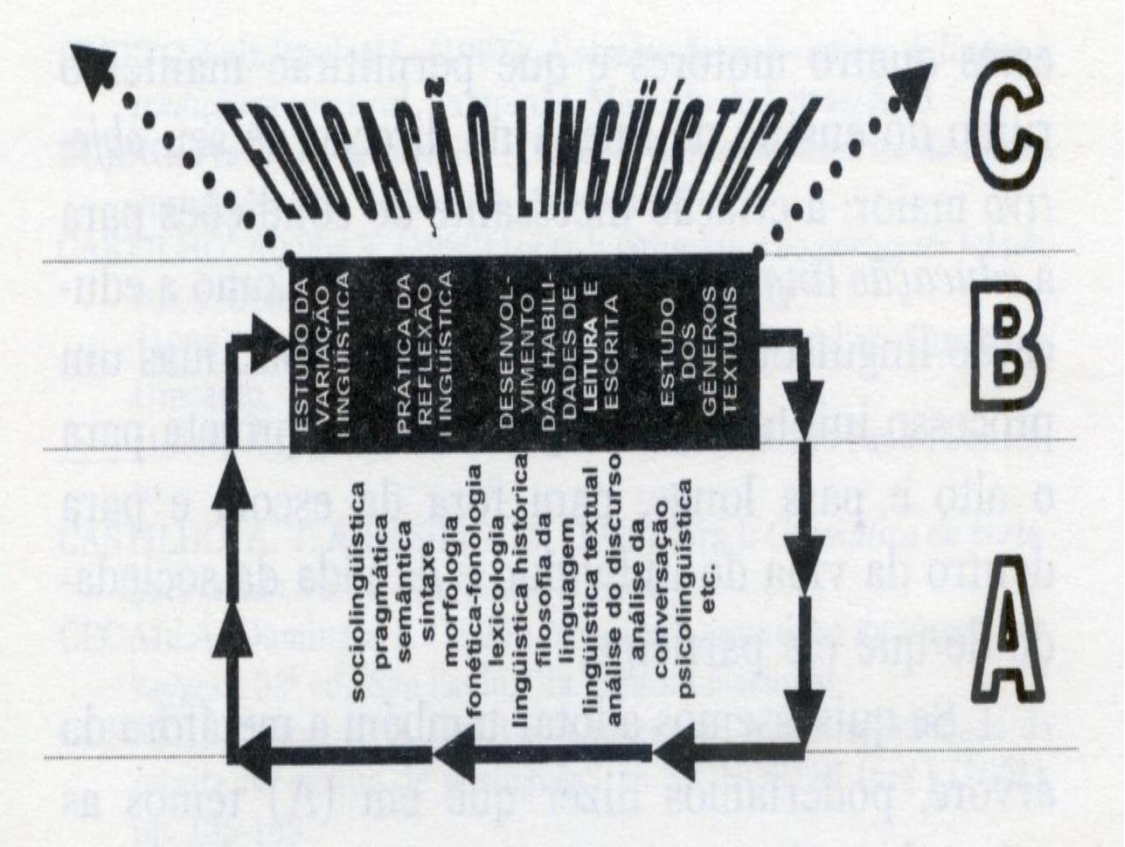

Figura 2. O ABC do ensino da língua
Fonte: Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 81)

Ao observarmos o plano A da figura, podemos encontrar a base científica, composta pelas áreas teóricas da linguagem que, direcionando-se para o ensino e para a aprendizagem, deve entrar na composição e sustentação da prática do professor de língua materna.

Além disso, ao visualizarmos o plano B, constataremos que ali surgem as quatro bases de sustentação que fundamentam o ensino aprendizagem da língua materna no ambiente escolar, que equivale à prática da reflexão linguística sistemática e consciente (que ocorre por meio de estudos) e impulsionam um desenvolvimento constante, contínuo, das competências relacionadas à leitura e à escrita (em consonância com atividades com a língua falada).

Por último, ao observarmos o plano C, constataremos que o mesmo se projeta para o alto, que pode ser interpretado como sendo o caminho percorrido pelos conhecimentos após serem internalizados pelo aluno. Avança, pois, para fora da escola e, consequentemente, para dentro da vida do indivíduo, bem como para dentro da sociedade na qual ele está inserido.

Propomos aqui uma maneira diferente de «lermos» o ensino aprendizagem, enquanto elemento que propulsiona a reformulação da forma como a língua materna é ensinada nas escolas, que corresponde a um método que privilegia a construção de um sujeito cidadão, capaz de lutar contra toda forma de exclusão social (ver Figura 3).

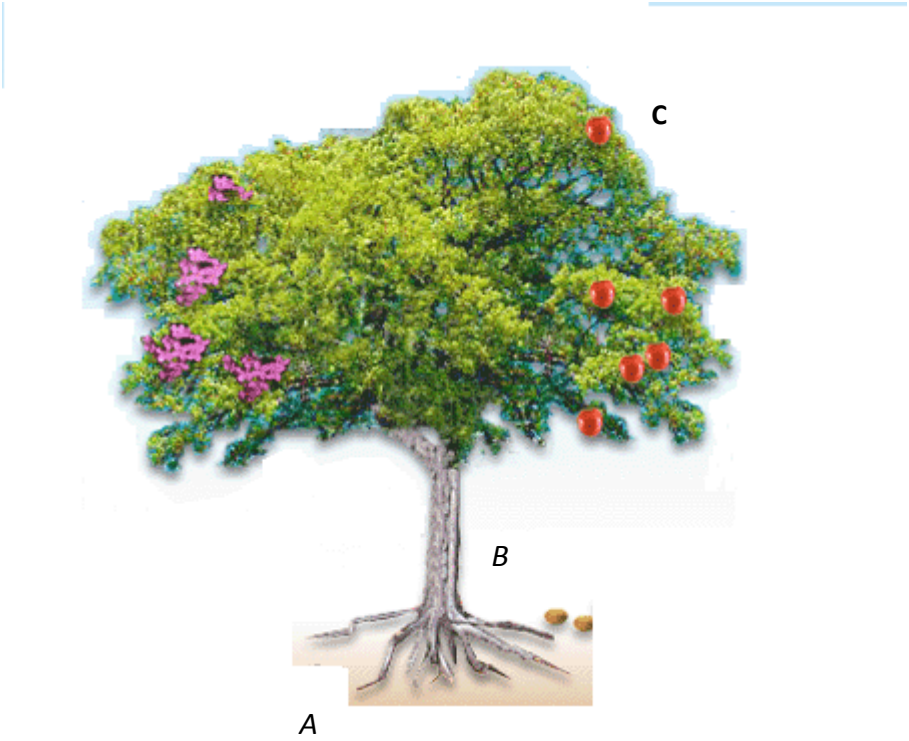

Figura 3. Árvore do saber
Fonte: Gama e Carneiro (2005, p. 53)

Para fins de entendimento do sentido da figura apresentada, pensemos o ensino da língua oral como sendo essa árvore. As raízes são responsáveis pela alimentação da planta, aqui representadas pela letra A, que, analogamente, equivalem à base científica, que fundamentam a formação do professor de língua materna. O caule da planta está sendo representado pela letra B. Esta parte da árvore sustenta todo seu corpo. Metaforicamente, na imagem, equivale à sustentação do conhecimento da língua: variantes linguísticas, atividades de reflexão (realizadas por meio de pesquisas), aprimoramento das competências orais e escritas, assim como os estudos sobre os gêneros textuais.

Por último, a copa da mesma está representada pela letra C, porção do vegetal que se expande para cima e para os lados, responsável pela floração e pela frutificação da árvore, e que ocorre durante toda a existência da mesma.

Desse modo, para que possa exercer adequadamente sua prática profissional, é imprescindível que o professor compreenda como se processa a realidade à sua volta, inteirando-se sobre questões de ordem política, social, cultural e educacional. Já que ele lida com o processo educativo, deve ser capaz de suscitar situações que possibilitem o diálogo e a reflexão.

Ainda que a instituição escolar, possivelmente, por estar imbuída do repasse de saberes sistematizados, não se abra a um diálogo mais pluralista, nem mesmo se permita um autoquestionamento, é possível encontrar posturas docentes que lutam para estabelecer uma comunicação possível entre as várias vozes que circulam no ambiente escolar.

Os conhecimentos adquiridos por meio das experiências são saberes construídos a partir de diálogos travados no cotidiano. Esse processo deve ser entendido como algo que faz parte do universo formativo do docente (Tardif, 2002). No entanto, há que se evitar uma formação que não tenha como base os conhecimentos de ordem teórico-pedagógica pois, quando isso ocorre, fatalmente surgem lacunas intransponíveis no que concerne à compreensão da atividade docente.

Neste caso, há que nos atermos em nossa formação à aquisição de aparatos teóricos e de normas que regem o nosso fazer pedagógico, pois os saberes conceituais possibilitam posturas cognitivas de poder e de contexto, do mesmo modo que os saberes práticos permitem lidar com o «como exercer».

Sobre o assunto, Gonsalves (2009) propõe que se deve compreender educação como o produto de uma formação (integralizada e somada às subjetividades de outros), processo este concluído na singularidade das experiências de cada um, em relações estabelecidas com o outro. Desta forma, tanto aquele que ensina quanto aquele que aprende devem ser considerados indivíduos autopoiéticos, já que a partir de posicionamentos ativos, eles se autoproduzem; igualmente se autoconstroem e se reproduzem no processo educativo (Gonsalves, 2009).

Segundo as considerações de Gonsalves (2009, p. 34) "[...] Ao contrário do que se tornou senso comum, educar não é 'iluminar o outro', 'conscientizar o outro'. Educar é criar situações (*educare*) para que exista um processo de exteriorização, isto é, um processo que

permita que a pessoa coloque para fora o que já tem dentro de si mesmo, os seus próprios potenciais (*educere*)".

Neste sentido, há que enxergarmos a educação à luz de seus propósitos fundamentais. É muito significativo pois, o argumento de Gonsalves (2009) que estabelece elos entre aquilo que está dentro e aquilo que está fora, pondo a vida como ponto central, alimentando o que vive em nós, em nosso semelhante e em tudo o que nos cerca.

Este argumento também é defendido por Freire (1989), quando explana sobre a marca da pluralidade na relação do indivíduo com a realidade que o cerca:

> Na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. [...] No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (Freire, 1989, pp. 39-40).

Em nosso propósito, é imprescindível que utilizemos as considerações de Freire, já que ele venceu inúmeras barreiras, enquanto lutava por uma vida mais digna para todos. Ainda que vigore a ideia de que devem ser privilegiados os conhecimentos comunitários, é igualmente importante que sejam privilegiados os saberes de ordem científica. O ideal é que haja uma equiparação entre os dois saberes na formação do indivíduo.

São expressivas as palavras de Maturana (1999, p. 30) sobre o assunto: "[...] Como vivermos é como educaremos e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos".

O referido autor propõe que reflitamos sobre os nossos modos de ensinar e de aprender. Assim como o autor nos mostra que é preciso pois, que procuremos sensibilizar os alunos quanto à necessidade de vivermos em um mundo onde a diversidade seja respeitada. Que não se tome tal argumento como um convite a um «vale-tudo», onde tudo é aceito de maneira acrítica. O argumento defende uma perspectiva multicultural, a qual possibilita o estabelecimento do diálogo a respeito da ética, do respeito à vida, à diferença do outro e aos modelos culturais pertencentes a outrem e/ou identidades específicas.

Maturana (2002, p. 30) nos leva a refletir sobre a prática educativa com estas considerações: "vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os

outros.” Constata-se pois, que o processo educativo é ininterrupto, que ocorre durante toda a nossa vida.

Nesse contexto em que vivemos, é necessário que o ensino aprendizagem possibilite ao indivíduo inteirar-se sobre a sua situação espaço-temporal e, igualmente, que se possa enxergar como um ser que pode interferir em sua realidade. Dessa forma, levando-o a refletir a sua vida, enquanto parte de algo maior.

Lamentavelmente, a escola não permite um diálogo mais ajustado entre os educadores e os educandos. De qualquer modo, são significantes os avanços verificados nas últimas décadas, em muitas localidades do mundo. Esses avanços referem-se a um novo ideário a respeito da prática da docência, em que estão na base das discussões a formação do professor, as condições do seu trabalho, bem como a forma como esses fatores interferem na visão do professor sobre a sua prática.

A contemporaneidade tem tratado de excluir de maneira categórica aqueles que «supostamente» não tem valor ou importância para a sociedade. Por esta razão, são execrados, deixados à margem da história. Isso nos leva a constatar que a vida humana só tem valor quando produz aquilo que a sociedade considera importante. Os indivíduos se tornaram reféns dessa nova configuração. Tudo hoje é medo: do tempo que virá, do abandono, dentre outros tipos. Martins (1994, p. 40) acrescenta “[...] medo de se tornar ninguém e coisa alguma [...]”.

Embora novas tendências educacionais tenham surgido nas últimas décadas, ainda vigora em muitas instituições o modelo educacional pautado no mero repasse de conteúdos. Entretanto, na atualidade, já se sabe que essa postura educativa não implica aprendizado. Aliado a isso, ainda existe a passividade daqueles que atuam na educação, a indisciplina e, consequentemente o enfrentamento entre professores e alunos.

Gusmão (2005, p. 294) propõe que é preciso “Olhar para esses sujeitos, de modo a lhes ouvir as vozes e a descobrir-lhes seus traços de vida, significa vê-los como protagonistas da história e, em suas vidas, a potencialidade de uma história totalmente nova”.

Quando um aluno é impedido de se expressar em sala de aula, ele, possivelmente, terá problemas no futuro, no que diz respeito a emitir opiniões, bem como pode vir a desenvolver medo de falar diante de muitas pessoas, por calcular que será exposto a críticas ou atitudes pejorativas. Consequentemente, poderá haver uma obstrução em sua criticidade e a consolidação de uma postura passiva, que costuma tão somente disseminar os discursos da escola e/ou dos professores.

Às vezes, em nome de um aproveitamento maior do tempo, os educadores aceleram as abordagens sobre um determinado assunto, o que proporciona um entendimento superficial do assunto, como argumenta Compayré (In: Not, 1998, p. 17) "[...] em alguns minutos, resume o conteúdo de um livro; extrai dele as noções essenciais; põe em evidência uma ciência acabada".

Na antiguidade, Platão já alertava para a necessidade de se incluir na atividade docente o *eros* (prazer, amor, paixão). Igualmente, segundo o filósofo, aquele que ensina está ajudando a enxergar as próprias verdades. Ele defendia, com isso, que ensinar exige elos de amor, de afetividade.

As palavras nos levam a crer que algo não está certo nos modelos educacionais pautados na uniformização, na padronização de comportamentos. Nenhum aluno possui a mesma história de vida de outro aluno. Na sala de aula, há uma pluralidade de contextos e realidades, cada um tem seus valores, suas crenças e provém de um meio social específico. Em face disto, deve-se atentar para a implementação do respeito às diversidades no ambiente escolar, especialmente na interação social que se consolida na educação, bem como os pressupostos que determinam o significado da vida, anunciam uma conquista, ainda que em condições polêmicas, de um futuro mais comprometido com um viver mais digno e qualitativo.

Se o modelo multicultural não se verifica em um determinado contexto, a exemplo de muitas escolas, o trabalho com o «diferente» se dá de forma precária. Diante de tal constatação, cabe aqui utilizar um questionamento de Touraine (1999, p. 322) sobre o assunto: "Poderemos Caminhar Juntos?". Ao que o referido teórico responde, quando aborda sobre a "escola do sujeito":

> A criança que ingressa na escola não é uma tábula rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores. A criança tem, em cada momento da vida, uma história pessoal e coletiva, que sempre, vai apresentar traços particulares [...] uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (história e cultura) e ao conhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de cidades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação (Touraine, 1999, p. 322).

A partir das considerações do autor, constatamos a distância que nos separa de uma educação que considera a cultura e os saberes individuais de cada educando; pelo contrário, o modelo educativo a que estamos acostumados não se pauta na conscientização do indivíduo, tampouco na politização do mesmo e, muito menos na formação da sua criticidade cidadã. Esse tipo de processo impede a transformação do mundo que nos cerca.

Se não levarmos os alunos a pensarem criticamente sobre o seu papel na sociedade, estaremos tirando deles o direito de conhecerem a si mesmos. Desse modo, eles não saberão como agir ante a efetividade dos seus direitos e seus deveres. Igualmente, não serão capazes de compreender como se processam socialmente, como se relacionam os diversos modos de existência, a saber: de cultura, de gênero, de raça, de etnia, de opção religiosa, sexual, dentre outros.

Não se espera do docente que ele tenha as receitas de como aprender mais rapidamente ou com mais qualidade, o que se tem esperado dele é que seja capaz de suscitar nos alunos a criticidade, o gosto pela pesquisa; é necessário, sobretudo, que possibilite oportunidades de aquisição de conhecimentos. Sobre o assunto, Freire (2004, pp. 92-93) argumenta que:

> O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. [...] a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta [...] O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (grifos do autor).

Gonsalves (2006, p. 14) corroborando com as considerações de Freire, assim complementa: "[...] Cabe à educação criar novos espaços e tempos para que as pessoas possam sentir que o caminho do cuidado e da afetividade pode ser vivido e não apenas esperado!".

A escola deve preparar-se inteiramente para o processo educativo; e isso não se limita à sua dimensão externa, e nem se refere tão somente à educação dos alunos; é mais que isso; as reformas necessárias passam primeiramente por questões ideológicas e, portanto, internas. Neste sentido, primordialmente, os professores devem estar preparados para exercer sua prática docente, aprimorando seus conhecimentos, dirimindo suas dúvidas.

A coletividade deve ser o ponto forte de uma instituição escolar, uma vez que a mesma tem a incumbência de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. São significativas as palavras de Freire (2004, p. 113), quando assim argumenta: "Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* [...]. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele". Em uma comunicação dialógica, é imperativo que se aprenda o exercício da escuta e do respeito ao outro.

Sobre a importância dessa relação, Gonsalves (2009, p. 111) defende que:

> Escutar alguém é uma possibilidade de compartilhar, de estar em contato com outra pessoa. É a possibilidade de enriquecer a sua vida. Escutar é atender o outro. Nós estamos acostumados a atender fisicamente as pessoas numa relação de ajuda. Escutar é atender o interior do outro. Escutar significa desencadear um processo de atenção interna.

De fato, a prática da escuta carrega em si a ideia de respeito, de cooperação entre os falantes, de inclusão. A primeira atitude de quem se preocupa em escutar é controlar a sua própria fala. A este não interessa apenas a sua opinião, mas a do outro é igualmente importante. Cabem aqui as considerações de Gonsalves (2009, p. 112):

> [...] Ao se colocar à disposição de alguém para escutá-lo, faça na sua inteireza. Perceba a emoção do outro. As palavras não transmitem todo o conteúdo de uma comunicação. Fique atento às valiosas pistas oferecidas pelo mundo emocional. Aprende-se a escutar aos poucos. É um exercício. É preciso fazer muitas vezes, passo a passo, para internalizar essa estratégia de conduta.

Um dos instrumentos mais importantes do diálogo é o silêncio, por permitir a escuta do outro. As relações que se dão em situações que privilegiam a escuta tendem a satisfazer a todos os envolvidos na interlocução. Escutar o outro é permitir a este que seja, que se expresse, que aconteça. Segundo a concepção de Freire (2004, p. 136), "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História".

Escutar é uma prática inerente a qualquer atividade oral. Neste sentido, tão importante quanto dizer algo, expressar-se, é saber ouvir, aguardar o instante reservado para as respostas, as contra-argumentações. Só assim desenvolve-se um diálogo satisfatório e produtivo.

As atividades que envolvem a língua falada nas aulas de Língua Portuguesa são muito enriquecedoras, uma vez que possibilitam aos alunos o aprimoramento de sua competência verbal, e possam inteirar-se a respeito do valioso instrumento que é a modalidade oral da língua. As atividades orais em sala de aula levam os alunos a compreenderem melhor o espaço social em que vivem.

Segundo Bakhtin (2006), a língua falada consegue reunir, no momento da enunciação, os produtores do enunciado às suas intenções, já que o contato com o ouvinte é direto, sem intermediação. Desse modo, enunciados tradicionais [ou da cultura] dialogam com seus sujeitos, «clareando» o instante da enunciação.

Ainda que a comunicação espontânea possa interferir consideravelmente nas condições corporais do falante, constata-se que a mesma extrapola a dimensão linguística e prosódica, já que ela pode utilizar-se de elementos paralinguísticos, a exemplo de expressões faciais, gesticulação, acenos com a cabeça. É imprescindível que os usuários da língua dominem as singularidades da interação não verbal, a fim de melhor captarem o sentido dos enunciados.

Há muitas formas não linguísticas que auxiliam na composição do sentido expresso nas modalidades orais. Aqui cabe enumerá-las, segundo suas categorias: há as paralinguísticas (referentes às nuances da voz); há as cinésicas (representados pelas expressões corporais); posição dos interlocutores (posição em que se encontram, dentre outros); os fatores externos (indumentária, dentre outros) e a configuração do espaço (referente ao lugar onde ocorre a enunciação). O percurso percorrido pela voz até transformar-se em manifestação oral é complexo, uma vez que neste trajeto existem fatores internos que podem interferir no sentido, como a entonação da voz e o ritmo utilizado por ela.

A língua não é um fenômeno estático. Está em constante movimento, recebendo interferências significativas do tempo e do espaço; por esta razão, sua natureza é mutável. Ela reflete as marcas individuais dos falantes, da sociedade da qual eles fazem parte. Dada a sua natureza dialógica, constrói contextos, constrói a humanidade, ao mesmo tempo em que se (re)constrói ininterruptamente.

CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

2.1 Problemática

Este estudo tem o fenômeno oralidade como espaço específico de reflexão e ação, bem como objeto possível de sistematização de natureza educativa de ensino e aprendizagem. Por ser a oralidade uma área de estudo relativamente nova, conforme literatura abordada, ainda não há um domínio suficiente de informações a este respeito fora do contexto acadêmico. Desse modo, a oralidade, para muitos, continua sendo vista como mero instrumento de comunicação ou de expressão.

Considerando a amplitude e complexidade da linguagem na vida humana, podemos dizer que ela está em toda parte: nos nossos pensamentos, nas nossas ações. É uma das funções psíquicas superiores de extrema relevância para as relações sociais. A linguagem é, de tal modo, onipresente, que a aceitamos e sabemos que sem ela a sociedade, tal como a conhecemos, seria impossível.

Nesse contexto, o ensino e aprendizagem da oralidade tornam-se cruciais, pois possibilita a realização de um trabalho que sem ela não se concretizaria. Isto significa dizer que na relação intersubjetiva circunscrita na/pela oralidade, a interatividade engendra habilidades e competências que são essenciais à ação educativa.

Mas como será que os professores de Língua Portuguesa estão trabalhando a oralidade? Notadamente, percebemos que o professor, em razão de desconhecer a ordem da oralidade e os mecanismos que regem a fala, adotam posturas que se focam na análise linguístico-gramatical das práticas estudantis, deixando à margem os aspectos semióticos que constituem o texto.

A oralidade é um fenômeno dinâmico, oportunizando atividades dialógicas, interativas com a realidade cultural e subjetiva. Destarte, tomá-la como objeto de ensino envolve compreender sua adequação às práticas sociais, a partir da consideração dos discursos de uma sociedade e seus mecanismos linguísticos, a língua em sua realidade e enquanto instrumento de poder, de repasse de conhecimentos e de valores; no entanto, tal concepção é negada ou pouco valorizada na escola.

Apreciando que as duas modalidades da língua, a escrita e a oral, são equitativamente importantes, que se complementam, que mantêm entre si uma relação de dependência e dialogicidade, então se defende a necessidade de discussões e estudos de ambas.

Sobre essa complementaridade, as teorias já comprovaram a importância da utilização de ambas no ambiente escolar. Acerca da modalidade oral, especificamente, sabe-se que ela já

acompanha o sujeito desde os primeiros momentos de vida. O mundo inteiro já fora apreendido oralmente antes de ele chegar à escola. Entretanto, se é verdade que a modalidade escrita tem maior prestígio socialmente, e que se sobrepõe à oral, e que isso interfere negativamente em nossa compreensão a respeito do fenômeno linguístico, então isso aguça nossa curiosidade de pesquisador. Algo não está condizente com os anseios do ensino aprendizagem da língua. É preciso saber por que.

Desde a década de 1980 do século passado, os estudos a respeito da língua oral têm ganhado amplitude. Provavelmente por esta razão, documentos como os PCNs, instaurados posteriormente, têm levantado discussões importantes acerca do trabalho com a oralidade. Não apenas isso: incontáveis projetos nesta área têm surgido desde então e fomentado estudos sobre a língua oral. Tudo isso aponta para a necessidade de criarmos uma forma de contemplar, de maneira adequada e sistemática, a oralidade em sala de aula.

O que estaria, então, por trás da impossibilidade de se trabalhar sistematicamente com essa modalidade na escola? A cultura letrada, certamente, não abre espaço para o fortalecimento da utilização da oralidade em sala de aula. A escrita ainda é responsável pela legitimidade de instauração do conhecimento. A escrita registra, atesta. Mas seria este o verdadeiro empecilho para a não utilização sistematizada da oralidade em sala de aula?

Por este prisma, afirmamos que a forma como vão ser reunidas e analisadas dependerá das perguntas de investigação. Neste contexto, Fortin (2003, p. 40) advoga que "As questões de investigação são enunciados interrogativos precisos, escritos no presente e que incluem a ou as variáveis em estudo". Para tanto, apresentamos nossa questão de partida: como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem? Cabe, portanto, aqui, levantarmos algumas questões a respeito do nosso objeto de estudo:

1 – Quais as concepções de oralidade possuem os professores de Língua Portuguesa?

2 – Como é que a modalidade oral vem se consolidando como objeto de ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental II, no âmbito das Escolas Públicas?

3 – Em que medida a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa dialogam com estratégias que buscam desenvolver a oralidade com os alunos?

Estas e outras questões obterão respostas à medida que investigarmos o tratamento dado às considerações sobre a oralidade no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Questão de partida

Como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem?

2.3. Objetivos

2.3.1 Geral

Analisar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil).

2.3.2 Específicos

- Verificar as concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa em relação à linguagem oral segundo seus depoimentos, planos de curso e diários de classe;
- Identificar as principais dificuldades no ensino aprendizagem da oralidade em sala de aula e suas implicações para a *práxis* pedagógica de professores de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

III – METODOLOGIA

Pensar uma delimitação metodológica para ajudar nos caminhos a serem seguidos na construção de uma Tese e na maneira de abordar determinada problemática, implica pensar não só na escolha do *lócus* da pesquisa, no campo e seus participantes, mas antes de tudo, torna-se relevante refletir acerca da relação entre teoria e empiria a ser levada a cabo. O pesquisador sustentado teoricamente em Bakhtin e em Freire não deve se eximir da obrigação de pensar nas implicações da escolha teórico-metodológica como uma opção ética e política. Ao abordar o tema da oralidade em sala de aula enquanto problemática foco de atenção desta Tese de Doutoramento, os textos expostos pelos interlocutores/colaboradores da pesquisa são trazidos para o diálogo na perspectiva de desvelar suas realidade em contextos enunciativos que são ao mesmo tempo unos e múltiplos.

Antes mesmo de delimitar didaticamente as etapas metodológicas desta pesquisa, situaremos em que sentido este termo é abordado. Assim**,** a atividade de pesquisa é compreendida *bakhtinianamente* como um acontecimento, pois por ser um processo de interlocução e produção de sentidos, implica um modo de ser no mundo, uma articulação entre ética, estética e conhecimento. Além disso, representa um ato político, na medida em que provoca os envolvidos para a construção de sentidos compartilhados acerca dos temas das interlocuções (Bakhtin 1992, 2003, 2010).

Conforme este autor, um pesquisador não pode pensar uma tese isento de seu viés valorativo, pois enquanto autor-criador, ele assume uma posição refratada e refratante da realidade; inclusive os elementos trazidos e deixados à margem na escrita já representa nossa posição axiológica. Contudo, para posicionarmo-nos axiologicamente frente à pesquisa vivida e aos elementos da própria história de vida, é preciso dar-lhes certo acabamento, se auto-objetivar, olhar-se com um excedente de visão. Assim, o pesquisador e sua história também têm papel fundamental no desenho da pesquisa; ele é aquele que do seu lugar exotópico dá acabamento às variadas experiências de alteridade na construção do conhecimento *(*Bakhtin, 1992, 2003, 2010).

Pesquisar, assim como viver, é um processo dialógico e ideológico, em que a pesquisa e o(a) pesquisador(a) se constituem mutuamente na relação de autoria/alteridade. Uma pesquisa é reveladora não só dos achados situados no local do estudo, mas também possibilita entender os desdobramentos nas transformações dos modos de ser dos sujeitos nas sociedades

contemporâneas, bem como pensar ainda uma crítica à cultura e à própria ciência, sem deixar de fora as questões sociais e políticas envolvidas com a produção e o exercício desse saber (Jobim e Souza, 1996; Jobim e Souza & Castro, 1998; Pereira, 2000, 2002, 2008, 2011, 2012; Salgado, Pereira & Jobim e Souza, 2005).

Problematizar permanentemente a atividade do pesquisador é um eixo, segundo estes autores, pois é preciso trazer para o processo de pesquisa questionamentos da ordem das relações entre o que se pesquisa e como se pesquisa. Na pesquisa dialógica, o pesquisador faz parte da situação de pesquisa; sua ação e seus efeitos tornam-se também constitutivos das análises. Seus contextos sócio-históricos e culturais devem ser considerados também, pois, enquanto ser social, leva para a investigação tudo que o constitui, a partir do seu horizonte social. A maneira que o pesquisador lê os textos e os acontecimentos está impregnada pela perspectiva teórico-metodológica que conduz seu estudo.

Baseando-se na perspectiva de que pesquisar é intervir, Castro e Besset (2008, p. 9) defendem que:

> [...] o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa a serem investigados, de modo que o entrelaçamento entre o que estava sendo investigado e o modo de investigar se colocasse como aspecto marcante, sinalizando momentos analiticamente distintos, porém inseparáveis, do ato da pesquisa.

Destarte, necessário se faz que o pesquisador se disponha sensivelmente às peculiaridades dos contextos, em seus textos e em suas dimensões culturais e históricas, locais e globais; também às singularidades das trajetórias das instituições e das organizações, das pessoas e coletivos presentes direta ou indiretamente na pesquisa. “Abertura e sensibilidade no pensar, olhar, fazer, sentir e escrever devem estar presentes, esta é uma escolha ética” (Vasconcelos, 2013, p. 68).

Ao abordar a questão da oralidade, Bakhtin (2010) defende que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Então, apropriar-se dessas reflexões foi a base para as escolhas dos métodos e das técnicas úteis ao estudo de campo. Assim, o grande desafio em mais esta etapa de formação acadêmica foi fazer concretizar uma ciência comunicativa, dialógica, responsiva e emancipatória e que considera o real como se apresentando para o pesquisador semioticamente (Vasconcelos, 2013). Como dito, considerando que a realidade é mediada pela linguagem, esta e o próprio homem são objetos sócio-históricos, portanto, em construção. Neste

sentido, enquanto pesquisadora em contínua formação, são trazidas à continuação parte do caminhar metodológico que embasam esta Tese.

3.1 Tipo de Pesquisa

Em busca de refletir acerca da oralidade em sala de aula, uma das questões que se colocou diante de mim enquanto pesquisadora em formação foi qual tipo de pesquisa levar a cabo. Solicitada a pensar sobre essa questão, tornou-se oportuno ainda perguntar-se como desenvolver uma pesquisa que, de fato, possa promover perguntas e formulações que instigam a busca de informação e reflexão? Como elucidar processos de pesquisa que promovam o diálogo e, por meio dele, saberes compartilhados?

Uma primeira resposta emergiu, pois a pesquisa de campo era o indicado para possibilitar o diálogo com professores e viver a oralidade também como estratégia de pesquisa. Assim, a partir das ideias de Amorim (2004) destaca-se a relevância de assumir que é necessário pensar o pesquisador enquanto tradutor, pois nós construímos e/ou até mesmo destruímos um objeto de conhecimento em função da forma como nos relacionamos com os interlocutores no campo e no texto.

A pesquisa de campo, entendida também como procura, mobiliza pensar quais estratégias podem ajudar a procurar e se aproximar dos sujeitos colaboradores do estudo. Assim, ao escolher as estratégias de coleta de dados, uma das primeiras noções orientadoras para pensá-las é que possibilitem tratar os interlocutores pesquisados, no caso os professores, como identidades, subjetividades, como seres humanos, com complexas estruturas histórica e socialmente organizadas (Vasconcelos, 2013). Um segundo aspecto é possibilitar que as enunciações alheias sejam vistas como textos em contextos, como respostas a respostas e não como reações, de acordo com a perspectiva de linguagem adotada teoricamente neste estudo. Assim, dados os eixos teóricos norteadores desta Tese, decidimos pela Pesquisa Qualitativa, pelo Estudo de Caso e pela Triangulação dos Dados.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

A natureza desta pesquisa é qualitativa. Não defendemos aqui a pesquisa qualitativa como única forma de pesquisa, porém destacamos que a relevância da pesquisa de abordagem

qualitativa assume-se quando o objetivo do estudo é trazer à tona as subjetividades, as percepções, as opiniões, pois esta permite revelar teias relacionais e processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, sendo uma abordagem que se conforma melhor a investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, considerando as histórias sociais sob a ótica dos atores, o que permite a elucidação de processos sociais ainda pouco conhecidos (Minayo, 2008). Fortin (1999, p. 22) advoga que "é a ou as questões de investigação que ditam o método apropriado ao estudo".

Nessa perspectiva, segundo Minayo (2008), a abordagem qualitativa se responsabiliza por questões muito particulares, e tem como preocupação um nível da realidade que não pode ser quantificado. Busca-se, com isto, uma compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados, conforme Martins e Bicudo (1994). A escolha por essa abordagem ocorreu devido à consideração da mesma como adequada para tratar do objeto desta Tese, uma vez que se busca uma compreensão particular do objeto, focalizando os aspectos individuais e específicos do fenômeno. A distinção entre explicar e compreender é apontada por Turato (2003, p. 183):

> [...] explicar, numa concepção mais racionalista, quer dar conta das causas dos fenômenos (conhecer o seu 'por que'), adequando-os aos efeitos, como querem as Ciências da Natureza; enquanto a compreensão, numa concepção fenomenológica, quer dar conta de entender o fenômeno como ele é como querem as Ciências do Homem.

Bogdan e Biklen (2003) explicam que a pesquisa qualitativa visa a compreender o comportamento ou a experiência estudada partindo do plano de compreensão de mundo do indivíduo na sua própria vivência. Realizar uma pesquisa qualitativa, segundo Lincoln e Denzin (2000), implica focar o aspecto referente à qualidade do fenômeno pesquisado, que não pode ser submetida a medições ou qualquer outro método quantitativo.

Defende Freitas (2002, p. 24-25) que "o homem não pode ser objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico". Há, pois, uma participação viva do pesquisador e do pesquisado no processo investigativo, pois além de serem participantes são sujeitos intelectuais e sociais ativos, que se ressignificam nesse processo.

A compreensão e crítica da cultura defendidas na perspectiva bakhtiniana corresponde à reflexão em função da ação de transformar. Configuram a pesquisa enquanto um ato

responsivo, ato que compromete. Falamos então de compreensão responsiva, que implica um posicionar-se, uma resposta à resposta situada no contexto do movimento interlocutivo. Segundo Bakhtin (2003, p. 271) "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva... toda compreensão é prenhe de respostas... o ouvinte se torna falante".

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa privilegia as questões referentes às subjetividades de um determinado evento, está focada nos comportamentos, nas ações, nos anseios dos indivíduos; o que termina por revelar instâncias mais profundas do fenômeno estudado, as quais não se limitam, nem podem ser analisadas a partir de métodos quantificadores.

Para Stake (2009, p. 53) "Os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe". Não obstante, Cozby (2003) afirma que a pesquisa de cunho qualitativo é aquela expressa em termos não numéricos. A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2003, p. 16) surge da necessidade de interpretar questões "formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação".

Vale salientar, no entanto, que qualitativo é um termo genérico que envolve uma multiplicidade de métodos de pesquisa e de suportes filosóficos, de acordo com os quais os pesquisadores devem apreender os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreendê-los em termos de sentidos compartilhados pelas pessoas. Especificamente, os estudos qualitativos perpassados pelo olhar sócio-histórico carregam outras nuances, pois procurando entender os sujeitos envolvidos e seus contextos, considera os vários componentes da situação em suas interações sociais via linguagem e constituições recíprocas, por isso, justificamos a escolha por esta abordagem. Assim, esta pesquisa qualitativa configura-se ainda como um Estudo de Caso e que, com o intuito de aumentar a fiabilidade dos dados, fez uso da técnica de triangulação.

3.1.2 Estudo de Caso

A pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso que, segundo Bogdan e Biklen (2003), visa a conhecer a comunidade, seus traços característicos, entre outros dados, para

descrever com exatidão os fatos e fenômenos desta realidade. Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva em que caberá ao pesquisador descrever o objeto de pesquisa, procurando descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, sua natureza característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos. O estudo de caso constitui uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o "como" e o "porquê", quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade e, quando tem como objetivo descrever ou analisar o fenômeno. Diante deste contexto, Yin (2010, p. 22) afirma que os estudos de caso são o método preferido quando "a) as questões 'como' ou 'por que' são propostas; b) o investigador tem pouco controle sobre os eventos; c) o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real". Conforme nos afirma, esse método é "provavelmente, mais apropriado para as questões 'como' e 'por que', por isso sua tarefa inicial é esclarecer, precisamente, a natureza de suas questões de estudo a esse respeito" (Yin, 2010, p. 49).

Ainda para Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é uma "investigação empírica que investiga o fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes". Enquanto isso, Bell (2010, p. 23) define o estudo de caso como um método particular "especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo".

Retomamos Yin (2010, p. 40), quando advoga que o estudo de caso "compreende um método abrangente – cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados". Embora o estudo de caso não possibilite generalizações, o seu verdadeiro objetivo é a particularização, no entanto, as macro-generalizações podem ser modificadas a partir dele. Portanto, justifica-se a utilização da pesquisa qualitativa baseada na estratégia do método de estudo de caso, pela necessidade de

investigar em profundidade, no sentido de ganhar entendimento sobre o fenômeno oralidade na sala de aula.

3.1.3 Triangulação

Na busca por aprofundar a compreensão do estudo da oralidade na sala de aula, decidiu-se fazer uso da técnica da triangulação de dados. A respeito, Minayo (2008, p. 102) afirma que alguns estudos têm utilizado a triangulação que é "um termo usado nas abordagens qualitativas para indicar o uso concomitante de várias técnicas de abordagem e de várias modalidades de análise, de vários informantes e pontos de vista de observação, visando à verificação e à validação da pesquisa".

A triangulação aborda o objeto investigado sob, pelo menos, três ângulos distintos que interagem, a saber: a) da cooperação de distintos campos científicos que se articulam entre si e com a realidade; b) da integração de distintos métodos, sem que cada um perca sua especificidade (dialética entre integração e distinção); e c) da integração de distintas técnicas para a construção dos dados, tanto no âmbito quantitativo quanto no qualitativo (Minayo et al., 1999). Enquanto isso, Fortin (2003) afirma que diversas estratégias foram exploradas pelos investigadores em investigação qualitativa, com o intuito de aumentar a fiabilidade dos dados e das conclusões, conforme comenta a seguir:

> Uma das estratégias preferidas é a triangulação, que consiste na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo. [...] A triangulação é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenômeno. Define-se como o emprego de uma combinação de métodos e perspectivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenômeno (Fortin, 2003, p. 322).

Com a triangulação, os diferentes métodos e técnicas não perdem sua especificidade, mas contribuem para a construção de um novo objeto, de um objeto mais integrado, mais complexo. Minayo e Cruz Neto (1999) consideram que a triangulação não exige grande criatividade teórica, uma vez que tenta integrar as vantagens de métodos já tradicionalmente utilizados. No entanto, os autores advertem que esta união de elementos filosóficos distintos pode gerar reações, e que é necessária uma superação dialética para vencer as barreiras entre as diversas abordagens.

A esse respeito, no ano de 1989, Denzin descreve a existência de quatro tipos de triangulação: 1) a triangulação dos dados; 2) triangulação dos investigadores; 3) triangulação das teorias e a 4) triangulação dos métodos (Denzin, 1989). Fortin (2003, p. 326) afirma que:

> A triangulação dos dados implica a reunião de dados provenientes de fontes múltiplas num mesmo estudo, com vista a obter diversas perspectivas de um mesmo fenômeno com um objectivo de validação. A triangulação dos investigadores consiste na utilização de dois ou mais investigadores para examinar os dados e assegurar assim uma melhor fidelidade dos resultados. A triangulação das teorias consiste em utilizar todas as interpretações teóricas possíveis de serem aplicadas num determinado domínio e servirem assim de quadro de referência. Permite também, um exame crítico das diversas concepções teóricas no que concerne à sua utilidade e à sua força. É agora possível discutir um quinto tipo de triangulação: trata-se da triangulação dos paradigmas. Se bem que os paradigmas influam nas iniciativas de investigação, o seu interesse principal está no estabelecimento de uma ciência rigorosa.

Após esta reflexão, no nosso trabalho, foi usada a «triangulação dos dados» (Denzin,1989; Fortin, 2003; Cox & Hassard, 2005). Este método torna-se um instrumento de iluminação para esta investigação, por permitir analisar dados vindos dos planos de curso, dos diários de classe e das entrevistas sob vários ângulos, o que certamente nos possibilita uma maior visibilidade, compreensão e complexidade do fenômeno em estudo.

Buscando adotar a questão da confiabilidade e da validade, segundo Yin (2010, pp. 141-151), três princípios podem ajudar a tratar dos problemas da validade e da confiabilidade, no que se refere à coleta dos dados: a) usar múltiplas fontes de evidências, b) criar uma base de dados do estudo de caso e c) manter o encadeamento de evidências.

O uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspectos em relação ao mesmo fenômeno. Segundo Yin (2010, p. 142) "A Triangulação é uma justificativa para o uso de múltiplas fontes de evidência". Nesta investigação, recorremos à pesquisa documental na fase da recolha e análise dos dados. Os materiais recolhidos, planos de curso e diários de classe foram analisados e utilizados para validar as evidências de outras fontes, a exemplo das entrevistas feitas com os professores ou para acrescentar informações ao estudo.

Diante deste contexto, possivelmente, as conclusões e descobertas tendem a convencer já que advêm de um conjunto de confirmações. De acordo com Yin (2010, p. 143) "qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo". Além disso,

os potenciais problemas de validade do estudo são atendidos, pois as conclusões, nestas condições, são validadas por meio de várias fontes de evidência.

3.2 Campo de Pesquisa

O trabalho de pesquisa foi realizado em cinco unidades escolares pertencentes à Rede Pública Municipal que atende estudantes oriundos de bairros da periferia, situados na capital paraibana, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

João Pessoa é um município brasileiro situado na região Nordeste. É a capital do Estado e também a cidade mais populosa da Paraíba. Destaca-se como a maior na economia industrial e comercial. Tem vários monumentos de arquitetura e arte barroca. Possui como formoso cartão postal, entre outros, a conhecida Porta do Sol, por estar localizada no ponto mais oriental das Américas, a Ponta do Seixas. A cidade tem um clima tropical. Na conferência da ONU - ECO-92 [sobre o meio ambiente] foi classificada como a segunda cidade mais verde do mundo. No entanto, em 2014 perde essa posição e não se encontra citada na lista das 15 cidades mais verdes do mundo do site Green571[14]

A Rede Municipal de Ensino da citada cidade tem suas escolas agrupadas em polos, os quais se organizam por proximidade geográfica, perfazendo um total de 09 (nove) polos (conforme Apêndice A).

A determinação do universo deste estudo foi caracterizada a partir de uma amostra não probabilística típica, que, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 170), "é aquela que, a partir da necessidade do pesquisador, seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta".

As escolas selecionadas como amostra deste estudo representam cinco destes polos. Convém esclarecer que cada professor investigado faz parte de um polo diferente, ou seja, trabalha em bairro diferente. Diante deste contexto, o procedimento de amostragem é não probabilística por conveniência, pela acessibilidade da pesquisadora aos polos, aos professores e aos documentos.

[14]Disponível em <http://vivoverde.com.br>. Acesso em 23 de novembro de 2014.

O estudo de caso que nos propomos a realizar enquadra-se numa abordagem qualitativa, que recorre ao Plano de Curso, Diário de Classe e Entrevista, para analisar e confrontar a proposta de trabalho com o fenômeno oralidade apresentada no plano de curso, nos registros de aula e nas falas de professores de Língua Portuguesa. No Quadro 1 encontra-se o sumário da delimitação do campo de estudo.

Quadro 1: Delimitação do estudo

Dimensão espacial
Escolas Públicas Municipais de João Pessoa, Paraíba / Brasil.
Dimensão temporal
Ano de 2012 a 2014 correspondendo aos anos de «foco» dos Sujeitos da Investigação à data do Projeto em tela.
Unidades de análise
Plano de Curso **Diário de Classe** **Entrevista**
Caso Estudado
Professores de Língua Portuguesa que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública municipal de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Diante do exposto, cabe destacar que não pretendemos desenvolver uma análise extensiva do fenômeno oralidade, num enquadramento que ultrapasse o contexto da sala de aula. Tampouco buscamos construir «receitas» do perfil de um «bom» professor de Língua Portuguesa, de como trabalhar a modalidade oral em suas aulas.

Por considerarmos essencial o reconhecimento de que cada experiência é um caso particular, espacial e temporalmente bem definido e cuja trajetória profissional constrói-se com variáveis particulares e específicas e que num exercício de comparação necessita de uma adaptação ao contexto. Por fim, não pretendemos apresentar dados que busquem a generalização dos resultados. Lembramos, pois, que um texto só pode ser compreendido no seu contexto, por isso entender esta pesquisa e seus achados envolve igualmente compreender o contexto no qual as interlocuções foram engrendradas.

Entretanto, pretendemos (e de acordo com o enquadramento dos objetivos: geral e específicos da investigação) verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem por meio de entrevistas, dos planos de curso

e diários de classe compreender como se apresenta a proposta de trabalho com a linguagem oral.

3.3 Sujeitos

Foram colaboradores desta pesquisa professores de Língua Portuguesa, sendo 04 (quatro) professoras e 01(um) professor, que trabalham na Rede Pública Municipal e lecionaram no ano de 2012, na Educação Básica, em turmas do 6º ano, por ser este o primeiro ano do Ensino Fundamental II.

Expomos a seguir o perfil dos entrevistados. Optamos por identificá-los da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5. Assim, manter-se-á preservada a identidade do participante, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Quadro 2: Perfil dos professores entrevistados

Nome	Sexo	Idade	Situação funcional	Tempo de atuação	Formação	Pós-Graduação
P1	M	58	Contratado	10 anos	Letras	-
P2	F	32	Contratado	04 anos	Letras	Linguística Aplicada
P3	F	33	Contratado	05 anos	Letras	Metodologia do Português
P4	F	33	Efetivo	10 anos	Letras	Linguística
P5	F	52	Efetivo	03 anos	Letras	Língua, Linguagem e Ensino

Como visto no quadro 2, vale salientar que todos os professores possuem ensino superior completo, com habilitação em licenciatura plena em Língua Portuguesa (vernáculo). Conforme se observa, quatro deles tem pós-graduação na área e apenas um dos colaboradores (P1) não possui pós-graduação. Quanto à situação funcional, três são contratados e dois efetivos; em relação ao tempo de atuação variou de três a dez anos.

3.4 Instrumentos de Coleta dos Dados

Um dos momentos mais importantes na investigação, especificamente no estudo de caso é o da coleta de dados. Para proceder à investigação, instituímos diferentes instrumentos, a saber: análise de documentação (plano de curso e diário de classe) e entrevista semi-estruturada.

A investigação do estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 40), "conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados". Neste estudo de caso, utilizamos para coletar os dados, além do plano de curso e do diário de classe, uma entrevista semi-estruturada. Previamente elaboramos um instrumento contendo um roteiro com perguntas abertas e fechadas (Apêndice C), com o intuito de verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino aprendizagem.

A entrevista é uma técnica usada por diferentes abordagens metodológicas. Cozby (2003) define entrevista como um processo interpessoal. No campo social, é preciso considerar que se pesquisam sujeitos falantes em sua subjetividade [inquietos, esperançosos, revoltados, sonhadores]. Sendo assim, é impossível fazer uma entrevista de forma neutra, sem o atributo da subjetividade; isto, porém, não significa que o pesquisador se comprometa com a sua emoção.

Em nossa investigação, optamos pela entrevista semi-estruturada porque, segundo Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, proporciona todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Triviños (1987, p. 6) afirma que esse tipo de entrevista "mescla itens abertos e fechados com possibilidade de debates sobre o tema".

Para Laville e Dionne (1999, p. 188) a entrevista semi-estruturada é uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento". Não obstante, o roteiro elaborado apresenta questões biodemográficas (sexo, idade, formação universitária, entre outras informações relevantes ao estudo). A entrevista semi-estruturada permite ainda ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. É um instrumento livre e flexível quanto à ordem dos tópicos a serem abordados; uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por

este de acordo com seus objetivos (May, 2004; Dantas, 2012b; Lüdke & André, 1986; Laville & Dionne, 1999; Triviños, 1987).

Conforme destaca Vasconcelos (2012), as entrevistas, enquanto técnicas reconhecidas na pesquisa qualitativa, oportunizam encontros com o outro. Por meio dela emergem discussões que possibilitam momentos de reflexão conjunta, interação, constituição de subjetividades e de re-significação entre e com os envolvidos. Assim, com o objetivo de ter lugar, opiniões, crenças e atitudes, experiências, sentimentos e emoções que só emergem pelo próprio contexto da interação, permitindo a captação de sentidos, que por outros meios poderiam ser difíceis de manifestar, a entrevista tornou-se um aparato de mediação interessante para a nossa pesquisa.

Como estratégia metodológica, as entrevistas podem clarificar aspectos obscuros, colocando-os em discussão, permitindo ao pesquisador mediar processos de ressignificação, redefinindo conceitos (Kramer, 2007). As entrevistas possibilitam a interação verbal, e por meio dela a ligação entre história de vida, narrativas e subjetividade. Por meio dessa técnica, torna-se possível verificar a importância do papel do outro no processo de interação, percepção e formação da consciência individual que se forma a partir do social.

Já em relação à pesquisa documental, a leitura e análise de documentos é um importante instrumento de coleta de dados, como meio de reforçar o entendimento da pesquisa, pela capacidade de situar os relatos contemporâneos em um contexto histórico. Segundo May (2001, p. 205), o simples ato de ler um texto pode se tornar a revisão de premissas, portanto, a pesquisa documental também permite "fazer comparações entre as interpretações dos eventos feitas pelo observador e aquelas registradas nos documentos relacionados aos mesmos". Para o autor, esse tipo de pesquisa busca uma correspondência entre a descrição do pesquisador e os eventos aos quais ele se refere. Ao analisar os planos de curso e também os diários de classe, buscamos identificar pontos de registro do documental relativos aos nossos objetivos de estudo, possibilitando uma análise mais aprofundada no confronto entre o que enunciaram os professores nas entrevistas e o que se encontrava registrado nestes documentos.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Para operacionalizar o estudo, é momento de nos direcionarmos para alguns aspectos da prática que ocorreram no trabalho de pesquisa. A construção do banco de dados que compôs este trabalho investigativo aconteceu nos meses de março e abril do ano de 2013. A

pesquisadora apresentou-se em cada escola selecionada seguindo a mesma rotina. Primeiramente, dirigiu-se ao gestor, apresentando de forma breve o objetivo e a relevância da pesquisa. Em seguida, era feita a leitura da Declaração enviada pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), documento este que apresenta a pesquisadora, a pesquisa e sua relevância, os objetivos e os devidos agradecimentos. Em seguida, o gestor convidava o professor de Língua Portuguesa, que atuou no ano de 2012, na referida escola, com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Neste momento, coube à pesquisadora explicar para o professor a temática e a justificativa de sua investigação e estabelecer com ele o primeiro diálogo com o intuito de convidá-lo a colaborar com nosso estudo.

Uma vez tendo respostas favoráveis dos professores à sua colaboração com a pesquisa, em cada uma das escolas, era realizada uma conversa para melhores esclarecimentos. A pesquisadora entregou ao gestor e ao professor uma pasta contendo: Declaração da ULHT (Anexo); o TCLE elaborado de acordo com os artigos da Resolução 196 do Conselho Nacional da Saúde em 16 de outubro de 1996 (Apêndice B) e uma ficha de identificação (Apêndice D) que seria preenchida apenas pelo professor, contendo dados pessoais, formação acadêmica e atividades profissionais. Neste momento da pré-entrevista, aproveitamos para agradecer aos colaboradores (as) e para agendar novo encontro.

No nosso segundo encontro, na escola, com a finalidade da recolha dos instrumentos (TCLE e a ficha) deixados anteriormente, fomos cordialmente atendidos, tanto pelo gestor quanto pelo professor(a) de cada unidade escolar. Aproveitamos o mesmo tempo e solicitamos ao gestor e ao professor colaborador da pesquisa a permissão para xerocopiar o plano de curso e o diário de classe, referente ao ano letivo de 2012. Neste momento, a pesquisadora reforçou as informações contidas no TCLE, de que se tratava de um estudo científico e que teriam, dentre outras cláusulas a garantia do anonimato da escola, da identidade do gestor e do professor, bem como o sigilo dos dados.

Antes mesmo que realizássemos a leitura e a análise de documentos, tais como plano de curso e diário de classe, sabíamos que não seriam suficientes para que tivéssemos um panorama dos vários aspectos que nos interessavam na pesquisa. Concordando com May (2004), quando afirma que as entrevistas geram compreensões ricas de experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos, por isso, destacamos mais uma vez a sua relevância.

Neste contexto, aproveitamos novamente para agradecer e pedir a colaboração. Solicitamos a cada professor (a) colaborador (a) a permissão para gravarmos uma entrevista

com eles, no intuito de complementarmos os dados. Todos os professores colaboradores concordaram. Informamos que faríamos contato, individualmente, por telefone, para agendarmos local e data da entrevista.

No primeiro contato, em conversas informais não gravadas, os professores mostraram-se descontraídos e deram informações que caracterizaram a falta de preocupação com tais concepções: língua, linguagem e o ensino da modalidade oral. No entanto, ao iniciarmos a gravação, esclarecemos que as entrevistas tinham a finalidade de saber quais suas concepções sobre o ensino da modalidade oral, conforme expomos a seguir.

Entendemos, como propõe Gaskell (2002), que a entrevista fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os sujeitos e sua situação no universo estudado. Nosso objetivo com a realização das entrevistas era uma compreensão do que os professores entendem por ensino da modalidade oral, bem como os gêneros orais, as estratégias pedagógicas utilizadas, a importância atribuída ao planejamento e a base teórica desta modalidade, assim como quais as dificuldades, os desafios encontrados pelos professores, no que diz respeito ao trabalho com a oralidade em sala de aula, em turmas do 6º ano. Acreditávamos, por exemplo, que informações provindas das entrevistas poderiam melhorar a qualidade do delineamento da coleta de dados e de sua interpretação.

Nossa primeira preocupação era «o que perguntar». Preparamo-nos, então, para propiciar uma conversação aparentemente natural e quase casual com os entrevistados. Antes da realização das entrevistas, elaboramos um roteiro com 06 (seis) questões abertas, apoiadas não só em teorias e hipóteses que alimentavam nossa ação de investigador e que interessavam à pesquisa, mas também em toda a informação que havíamos recolhido por meio do plano de curso e dos diários de classe. Este guia e suas questões foram submetidos a um pré-teste, antes de efetuarmos a entrevista, para facilitar o entendimento da terminologia e dos enunciados das questões pelos professores.

Ressaltamos que todas as entrevistas foram previamente agendadas, no intuito de que fossem realizadas em ambientes extraclasse e que ao mesmo tempo fossem ambientes tranquilos, evitando assim, ruídos e interferência de outros profissionais. Richardson & Cols. (1999) afirmam que, no tocante à capacidade de acesso às autênticas opiniões dos entrevistados, deve-se considerar: a escolha do local para se evitar influência negativa nas colocações e facilitar a comunicação com os entrevistados e a adequação dos meios de registro das informações. Segundo o autor, por ser o contexto da pesquisa qualitativa muito variável, não

existe regra para se escolher um local ideal. Assim, cabe ao pesquisador a tarefa de refletir e ter sensibilidade para fazer escolhas sensatas.

Diante deste contexto, todas as entrevistas foram realizadas em locais convenientes, combinado previamente com o professor(a) colaborador(a), de forma que o mesmo se sentisse confortável, bem como agimos com muita ética, atitude indispensável a um pesquisador. Primeiro, chegamos ao local escolhido e na hora agendada iniciamos fazendo a leitura do TCLE, do qual o entrevistado tinha conhecimento e havia recebido uma cópia. Os entrevistados nem sempre seguiam a ordem em que as questões estavam apresentadas no guia. Isso porque, em alguns momentos, eles davam respostas que contemplavam outras questões relacionadas e também porque um dos principais objetivos, com a entrevista, era esclarecer pontos específicos que não ficaram claros durante a leitura dos documentos (plano de curso e diário de classe).

Neste contexto, fizemos o possível para que nos mantivéssemos abertos e descontraídos com respeito à gravação, justificando que ela poderia ser uma ajuda à memória e um registro útil da conversação para a análise posterior. Isto nos permitiu concentrar no que foi dito, em vez de ficarmos fazendo anotações. A entrevista começou com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e por nos permitir gravar a sessão.

Durante as entrevistas, mantivemo-nos atentos e interessados naquilo que o entrevistado dizia. Sempre dando encorajamento através de contato com o olhar, fazendo sinal positivo com a cabeça e outros reforços. À medida que a entrevista avançava, mantínhamos algumas perguntas na memória, conferindo ocasionalmente o tópico guia, mas o foco da atenção estava na escuta e entendimento do que estava sendo dito. Dávamos tempo para o entrevistado pensar, e, dessa forma, tentávamos não preencher as pausas com perguntas.

A entrevista foi gravada com o objetivo de melhor acessar e retomar os conteúdos abordados na entrevista, bem como identificar, caracterizar, descrever e refletir sobre os conhecimentos, a concepção e o uso da oralidade como objeto de ensino aprendizagem. Entendemos como Gaskell (2002), que a entrevista fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações do sujeito com o fenômeno em estudo. Nosso objetivo, com a realização da entrevista foi melhorar a qualidade do delineamento da coleta de dados e de sua interpretação.

No transcorrer das entrevistas, mesmo de posse do roteiro, a pesquisadora deparou-se com relatos de desabafos, sonhos e desejos. Embora não fosse o objetivo da entrevista,

compreendemos que os limites entre o profissional e o pessoal são bastante próximos, por ser uma técnica que estimula o diálogo, tivemos momentos de intensa conversação.

Em suma, baseamo-nos em Meihy (2007), ao afirmar que a entrevista é composta por três etapas: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. A pré-entrevista está relacionada à preparação do encontro para efetivação da mesma, na qual os colaboradores (as) são preparados (as) para dar continuidade ao processo. Desse modo, na pós-entrevista, agradecemos aos colaboradores(as) e asseguramos de que a publicação do material coletado só seria feita após autorização do professor(a) colaborador(a).

Além dos procedimentos de coleta de dados relativos à entrevista, também se adotou a Pesquisa Documental. Quanto às Unidades de Análise, nossa leitura se limitou aos planos de curso e aos diários de classe. Assim, as leituras destes documentos contribuíram tanto para a contextualização e visualização do cenário e do objeto analisado como para auxiliar na construção do referencial histórico e teórico da pesquisa.

May (2001) afirma que os textos são importantes meios para a mediação e coordenação do local e do geral nas relações e atividades sociais. Ao mesmo tempo em que esses documentos «organizam» a dinâmica escolar, eles também são organizados por essas dinâmicas.

O nosso foco nesta investigação foi recorrer ao Plano de Curso, Diário de Classe e Entrevista para analisar e confrontar a proposta de trabalho com o fenômeno oralidade apresentada no plano de curso, nos registros de aula e nas falas de professores de Língua Portuguesa. Desse modo, propomos a abordagem da triangulação, envolvendo de forma multidimensional as estas três unidades de análise para verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil). Assim, após leituras do material citado, procedemos a análise dos dados, que será descrita a seguir.

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

As ações do homem precisam ser compreendidas como um ato com expressão sígnica, que é por nós recriada. Portanto, reafirmando estas questões que já foram tratadas no capítulo anterior, buscamos analisar os dados de modo a compreender como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, em turmas do 6º ano

do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil)**,** tanto a partir das interações verbais como de suas produções nos diários e planos de ensino para, unindo estas possibilidades, construir conhecimentos.

Assim, após a coleta de dados, teve início um processo que englobou três grandes momentos: 1) tratamento e preparação dos dados coletados através das entrevistas por meio da transcrição; 2) leitura, estudo e análise de conteúdo dos diários de classe e planos de curso e 3) compreensão das categorias e relação com o aporte teórico, confrontando teoria e empiria.

No que se refere à análise dos dados, em coerência com a abordagem adotada, trabalhou-se com a Técnica da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1995, p. 44), "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça." Esta possibilidade foi cuidadosamente analisada, de modo que favoreceu a concretização dos objetivos propostos neste estudo. Vejamos a seguir os procedimentos adotados.

3.6.1 Transcrição e Codificação

No momento seguinte às entrevistas, para audição das gravações e subsequente transcrição, usamos o programa VLC média player – que é considerado um dos melhores softwares reprodutores/tocadores (player) e transmissor multimídia de código aberto que possui suporte a vários formatos de áudio como *OGG, Speex, FLAC, MPC (Musepack), MP3, WAV* e outros. Esse programa tem versões para vários sistemas operacionais, tais como *Windows, Mac OS, Free BSD, GNU/Linux, BeOS,* dentre outros. Após se experimentar esse caminho, constatou-se que as transcrições tomaram outra forma mais simples e mais direta (Richardson & Cols., 1999).

A pesquisadora, então, passou a transcrever as entrevistas na íntegra, trabalho árduo, porém prazeroso e de grande aprendizado. E neste entendimento, Richardson e Cols. (1999, p. 208) advogam: "[...] transcrever fitas é um trabalho cansativo e tedioso, mas enormemente útil. Permite estudar cada entrevista e fazer uma análise preliminar dos resultados alcançados".

Segundo Freitas (2010), transcrever é anotar uma expressão humana, cujo objetivo é auxiliar numa memória futura, a recordação desse acontecimento. A respeito, na literatura linguística, o termo refere-se a um tipo de anotação aplicável aos dados da oralidade, em que dependendo do tipo de símbolos apresentados, temos as transcrições ortográfica, fonética e prosódica.

Nesse contexto, as gravações referentes às falas dos professores receberam transcrição ortográfica, uma vez que é um registro textual que representa as palavras – unidades ortográficas – como um conjunto de letras separadas por espaço. Para estes dados, a transcrição ortográfica foi também a que nos pareceu mais adequada ao tipo de análises que desenvolvemos.

De acordo com Duranti (1997), embora sejam populares outros tipos de anotação, como nas investigações etnográficas, a transcrição feita de acordo com a grafia oficial da língua continua a desempenhar um importante papel em conjuntos de dados orais.

A conversa com os professores resultou em várias páginas de transcrição, das quais foram extraídos alguns trechos para análise e discussão. Realizada a leitura por diversas vezes, com a ajuda de algumas observações escritas ao lado, destacando-se palavras ou expressões, procurou-se evidenciar as falas mais significativas relacionadas com o tema em tela.

Em função dos objetivos deste estudo, recorremos à transcrição, seguindo um sistema de codificação, conforme descrevemos a seguir. No quadro à continuação, encontra-se explícito o sistema de codificação adotado.

Quadro 3: Sistema de codificação

Código	Descrição
ID	**Identificação.** Aparece aqui a letra inicial **P** indicativa de Professor, em seguida o número o qual identificará o participante. Ex.: P1, P2, P3, P4 e P5
[ ]	**Informações sobre ação dos participantes.** Usados no corpo do texto, com letras em itálico, para descrever a ação dos participantes durante o ato comunicativo. Ex.: [*sorrisos*].
...	**Pausa breve na fala.** Usado para indicar pausas breves na fala.
[...]	**Pausa longa na fala.** Quando usado numa linha, indica pausa longa na tomada de turno do diálogo ou cortes na transcrição.
(?)	**Palavra irreconhecível.** Usado para indicar que não foi possível a compreensão da palavra.

Fonte: Bardin (1995)

3.6.2 Técnica de Análise de Conteúdo

Para a análise e tratamento dos dados recolhidos, quer pelas entrevistas, quer pelos planos de curso e os diários de classe recorremos à técnica de análise de conteúdo. Do repertório de dados recolhidos, necessita uma primeira organização da informação para se iniciar o

processo de reestruturação dos conteúdos que permita um melhor entendimento e alinhamento dos conceitos com a análise e consequentemente com o propósito do problema da investigação.

Neste sentido é essencial, tal como nos alertam Laville e Dionne (1999), "empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais...". Desta feita, a análise de conteúdo "...consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação" (Laville & Dionne, 1999, p. 214).

Diacronicamente, e recorrendo ao trabalho de Guerra (2006, p. 62) que enquadra possíveis definições de análise de conteúdo, a saber: "tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analítico". A partir da leitura do que define Krippendorf (1980, p. 62 citado em Guerra, 2006) a análise de conteúdo é entendida como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto".

Para Bardin (1995), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicação com o intuito de se obter, por procedimentos metódicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quer sejam qualitativos quer quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos respeitantes às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A construção de uma análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de dados, não é possível de ser delimitada num determinado número de fases ou etapas, dada a relação que possui com a complexidade do objeto em processo de (des)construção e de compreensão. Todavia, sugere-se um conjunto de procedimentos essenciais à sua aplicação.

Um dos aspectos fundamentais diz respeito ao denominado recorte dos conteúdos; processo de decomposição dos dados transcritos de onde resultarão as unidades de análise ou de classificação da entrevista, por exemplo (Dantas, 2012b). Importa, contudo, que cada uma dessas unidades seja autêntica, isto é, contemple um significado ajustado com a temática da investigação e em particular com o problema em análise. Entretanto,

> nenhuma regra obriga a proceder em primeiro lugar ao recorte: pode-se fixar inicialmente as categorias para, em seguida, recortar os conteúdos. (…) as duas operações de escolha das categorias e de recorte dos conteúdos são conduzidas de

> maneira paralela e se enriquecem mutuamente: os conteúdos sugerem novas categorias, que levam por sua vez, a uma leitura mais profunda do discurso (Laville & Dionne, 1999, p. 216).

Esta relação dialética entre a necessidade de decomposição dos conteúdos, da definição de unidades de análise e do discurso compreensivo resultante do tratamento dos dados gera no investigador um sentimento de inquietude necessária para que a investigação progrida por sistemas de análise convergentes. Isto é, a análise aprofundada dos dados impulsiona para as correlações de significados que, alinhados *a posteriori*, conduzem ao enriquecimento da investigação e consequentemente das conclusões analíticas do investigador.

Posteriormente, temos a etapa da definição das categorias analíticas em que o investigador "em função de suas intenções, de seus objetivos e também de seu conhecimento da área em estudo" (Laville & Dionne, 1999, p. 219) poderá construí-las na base de um modelo aberto, fechado ou misto. No caso específico do modelo aberto de definição de categorias analíticas a proposta é não estabelecer *a priori* os conteúdos e categorias que serão trabalhadas, o objetivo é que o pesquisador permita o emergir, a construção e a transformação das categorias no decorrer da análise de conteúdo em função da decomposição do texto. Em oposição, no modelo fechado, as categorias são formatadas pelo pesquisador antes mesmo do contato com o campo de pesquisa, tendo por base o enquadramento teórico que sustenta a investigação. Neste caso o objetivo é que as categorias possam ser submetidas "à prova da realidade" (Laville & Dionne, 1999, p. 219).

Finalmente, o modelo adotado neste estudo foi o modelo misto de definição de categorias analíticas. Neste modelo, o pesquisador pensa categorias *a priori* com base em seu arcabouço teórico e simultaneamente deixa-se tocar pela empiria, pelo contato com o campo e estabelece uma relação com as categorias anteriores, isto é: as "categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará" (Laville & Dionne, 1999, p. 219).

Independentemente dos modelos de análise e da consequente escolha do investigador, é essencial que as categorias contenham as seguintes qualidades, segundo Laville e Dionne (1999):

- "Pertinentes" (p. 223), isto é, congruentes com o conteúdo em análise e com o respectivo objeto de estudo na base do seu enquadramento teórico.

- "Tão exaustivas quanto possível" (p. 223), no sentido de se abarcarem de uma visão holística do conteúdo em análise.

- "Não demasiado numerosas" (p. 223), visto o sentido último da análise de conteúdo e consequentemente da categorização é simplificar os dados, já de si extensos e globalizantes.

- Precisas, na medida em que é rigorosamente necessário que as unidades de conteúdo correspondam significativamente à sua definição.

- Mutuamente exclusivas, isto é, "um elemento de conteúdo não podendo encontrar-se senão em uma só categoria" (p. 223), muito embora a este respeito não haja um consenso generalizado entre os investigadores, admitindo-se a possibilidade de partilha de algumas categorias pela mesma unidade de conteúdo.

Desta feita, a classificação do restante material mostra-se facilitada, pelo fato das unidades de análise se encontrarem delimitada, "as categorias nitidamente diferenciadas e os critérios de inclusão em cada uma suficientemente claros e precisos para garantir a confiabilidade e a fidedignidade da operação" (Laville & Dionne, 1999, p. 223).

O enquadramento conceptual e metodológico da análise de conteúdo é claramente multifacetado e a sua polissemia adverte o investigador para um campo minado de conceitos que, na sua essência, se mal aplicados geram, consequentemente, o desgaste da investigação e a sua descredibilização. Porém, como temos vindo a (des)construir, são possíveis afinar algumas etapas de execução desta técnica.

Vejamos, a seguir, as fases de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (1995):

a) Pré-análise: esta fase diz respeito "a um período de intuições" cujo objetivo é "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir" (p. 95) a um plano de análise fidedigno e representativo dos temas de análise.

O investigador deverá efetuar uma "leitura flutuante" do material recolhido. É o estabelecimento das primeiras conexões com os documentos de análise. Segundo Bardin (1995) "pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos." (p. 96).

Posteriormente, o investigador deverá efetuar a seleção do "universo de documentos de análise" (Bardin, 1995, p. 96). Este pequeno número de documentos selecionados é designado por *corpus* e define-se como "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (Bardin, 1995, p. 96) as principais regras que lhe

conferem validade são: Regra da Exaustividade; Regra da Representatividade; Regra da Homogeneidade e Regra da Pertinência.

Instaura-se o levantamento de uma possível hipótese que defina as categorias de análise, numa lógica ajustada com a leitura flutuante, anteriormente realizada, bem como com os objetivos da investigação e com o perfil científico do investigador. "Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise" (Bardin, 1995, p. 98).

Posteriormente sucede-se "a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores" (Bardin, 1995, p. 99). Os índices correspondem aos temas imbuídos nas mensagens recolhidas a partir dos quais se assinalam os indicadores de análise. Registra-se que "desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados" (Bardin, 1995, p. 100). Neste último momento da pré-análise, o investigador deverá dedicar o seu tempo à "preparação do material (…) as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas" (Bardin, 1995, p. 100).

b) A exploração do material: "esta fase (…) consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (Bardin,1995, p. 101).

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: procede-se "Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de avaliação" (Bardin, 1995, p. 101). Os resultados alcançados por meio de uma justaposição sistemática possibilitarão ao investigador estabelecer inferências no quadro teórico a que submeteu a sua investigação, bem como estabelecer novas análises "em torno de novas dimensões teóricas" (Bardin, 1995, p. 101).

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise e interpretação de dados, permite-nos, numa relação ajustada com a temática da presente investigação, desvelar os fenômenos que se encontram subjacentes aos eixos temáticos da Tese. Trata-se de um instrumento fundamental na medida em que são vários os protagonistas e as redes que se criam entre ambos, sendo a análise de conteúdo uma ferramenta metodológica capaz de dissecar os discursos e expor, paulatinamente, possíveis entendimentos e/ou interpretações.

Na nossa investigação, todas estas abordagens conduziram a pré-análise, que se subdividiu em análise textual, temática e análise propriamente dita. Em seguida, apresentamos a categorização e o tratamento das informações. Neste contexto, a análise de conteúdo se efetivou em três fases: pré-análise na exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

As informações presentes e as informações ausentes no texto possibilitaram a efetivação de inferências do que possa estar além das palavras proclamadas e além do que conscientemente tenha tendido a transparecer em relatos textuais.

3.7 O material empírico e as categorias de análise

Considerando que nosso objetivo é verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil), buscou-se pensar como acessar esta realidade. Assim, priorizamos adotar três aspectos para compreender a prática destes professores por meio dos planos de ensino, das entrevistas e dos diários de classe. Antes mesmo de apresentar as categorias de análise buscar-se-á uma caracterização dos materiais utilizados para acessar os conteúdos que oportunizaram o contato com tais categorias.

Torna-se necessário, então, discutir estas dimensões relativas às práticas pedagógicas, fundamentalmente com os sujeitos por ela diretamente responsáveis, a saber, os professores e as professoras. Embora sejam, junto com os alunos, co-responsáveis sobre o que naquele contexto específico de sala de aula é objetivado e subjetivado, professores e professoras ocupam com toda a certeza um lugar social de destaque na medida em que lhes cabe grande parte da responsabilidade sobre a organização do espaço pedagógico e a socialização de conhecimentos científicos, históricos e culturalmente produzidos, necessários à formação de sujeitos éticos e criativos que possam ler criticamente a realidade na qual se inserem e a qual contribuem para modificar.

O professor, nesse contexto, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino e aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual e

ético de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo, quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem. Assim, a prática pedagógica engloba ações que antecedem e sucedem a rotina cotidiana da aula, o que é registrado no plano de curso e no diário de classe. Estas ferramentas foram importantes para pensar a dinâmica da prática pedagógica e suas ações gerais, conforme Figura 4:

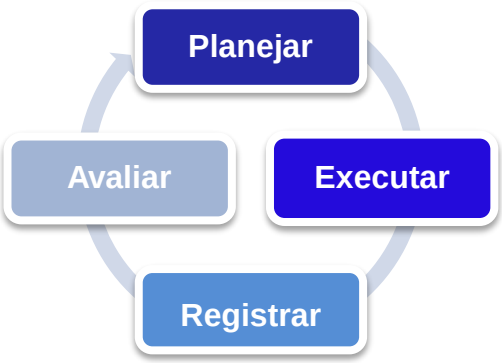

Figura 4. Ações da prática pedagógica

Toda ação pedagógica é constitutiva dos sujeitos que dela ativamente participam, pois é na relação com o outro que cada pessoa se constitui como singularidade e ao mesmo tempo como coletividade. O professor, no seu exercício profissional, deve ter em mente que, conforme a Figura 4, a prática cotidiana da sala de aula envolve quatro ações gerais: planejar, executar, registrar e avaliar. Foi baseando-nos nesses aspectos do nosso fazer pedagógico que escolhemos trabalhar com os planos de curso e os registros dos diários dos professores, além das entrevistas.

Sabendo que o professor, ao planejar sua aula, utiliza o plano de curso e o plano de aula, e ao concluí-la deverá fazer os registros do ocorrido no diário de classe, estes documentos tornam-se ferramentas importantes para acessar as concepções e práticas no contexto da oralidade. Como exposto na Figura 5, as três unidades de análise sob as quais foram considerados o material empírico para verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil).

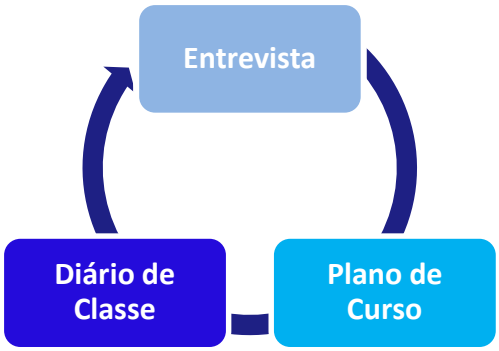

Figura 5. Unidades de análise da triangulação dos dados

Cabe destacar que as duas unidades de análise: Plano de Curso e Diário de Classe foram coletadas simultaneamente no decorrer do processo de entrevista. Trataremos melhor desse material empírico separadamente.

Grosso modo, podemos compreender o Planejamento Educacional como o conjunto de procedimentos, de normas, de diretrizes e de parâmetros que permeiam a atividade educacional. Esse planejamento é realizado sob o jugo das esferas federais, estaduais e municipais, e é definido a partir de duas perspectivas: uma mais estrutural, que lida com recursos financeiros, e por isso está focado em números e metas. A respeito desse caráter do planejamento educacional, Calazans (2001) o enxerga como instrumento de manipulação.

A outra perspectiva é a pedagógica. Neste sentido, o planejamento educacional determina, define, propõe as ações educativas que devem ocorrer na sala de aula. Em uma instância menor, encontramos o Plano de Curso, ou Plano de Ensino, o Plano Anual que equivale ao conjunto de ações educativas a serem cumpridas pelo docente ao longo do ano letivo. Esse trajeto, elaborado pelo próprio docente, por sua vez, será determinado pela grade curricular proposta para cada série em particular, o que, de certo modo, transforma o referido plano em um instrumento de uniformização do ensino. Ainda que o professor ponha aí sua pessoalidade, é possível que a necessidade de obediência à grade curricular o prive de realizar um trabalho mais ajustado aos verdadeiros anseios de seus alunos.

Curiosamente, esses planos de curso, que recebem variadas denominações, mas que em nada diferem na essência, ainda que sejam exigidos no início do ano letivo, com promessas de que, de fato, venham a embasar o percurso vivenciado pelo professor em sala de aula, geralmente são arquivados ou esquecidos nas gavetas das secretarias das instituições escolares.

Esta realidade revela a inconsistência dos motivos que levam à exigência da elaboração de tais planos.

Os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a organização pedagógica são os definidos pelo MEC, nos quais a relação teoria e prática associada à estrutura curricular do curso são os princípios fundamentais que conduzem um fazer pedagógico no qual as atividades e o desenvolvimento de projetos, entre outros estão presentes durante todo o ano letivo.

De maneira geral, pode-se dizer que o ato de planejar suas ações acompanha o homem desde o início de sua existência, pois a história dele é resultado do presente e do passado, ou seja, ao procurar satisfazer suas necessidades, o homem produziu diferentes relações, dentre elas, as educativas. Tendo como pressuposto que só ocorre a mudança de uma determinada situação quando, ao planejar se tem certeza de onde quer chegar, deve-se se ter claro que o ato do planejamento educacional é muito sério e exige compromisso; é um ato de intervenção técnica e política, não podendo ser visto como uma simples rotina. Planejar também implica conhecer limitações e possibilidades.

É possível visualizar na atual realidade do professor do Ensino Fundamental que a denominada semana de planejamento escolar, que ocorre no início de cada ano letivo, nada mais têm sido além de um momento de preencher formulários para serem arquivados na gaveta do diretor ou de um intermediário do processo pedagógico, como por exemplo, o coordenador ou o supervisor. Além do mais, sendo realizada antes do início das aulas, essa atitude traz algumas reflexões: se uma boa prática implica um grau de conhecimento da realidade que ela vai transformar e também das exigências às quais ela precisa responder, como planejar antes de conhecer a turma em que se vai atuar? Até que ponto o planejamento deve «amarrar» o fazer em sala de aula?

Algumas questões como estas permeiam o dia a dia do professor e o coloca em dúvida sobre como deve realmente ocorrer o planejamento na escola. Infelizmente, entre outros motivos, a sua formação não permite refletir sobre tais indagações e por isso acaba fazendo uso do tão famoso «formulário», argumentando resumidamente que está cumprindo com seu dever.

Inicialmente o professor recebe os conteúdos para desenvolver o planejamento. Tais conteúdos fazem parte dos documentos onde consta o plano de curso contendo as propostas de educação que a Instituição necessita e impõe. Como por exemplo, podem ser citados os PCNs (1998, 2001) que são tidos como um referencial, e mesmo não tendo força de Lei, constituem

um currículo que é seguido pelos professores. Outro exemplo a ser citado são as Propostas Curriculares das Redes (estaduais e municipais).

Na Proposta Curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa, está constando a proposta pedagógica de cada série/ano organizado por disciplina, bem como os conteúdos por eixo temático e objetivos, sugestão de conteúdos por eixo temático por bimestre, possibilidades metodológicas, critérios e formas de avaliação que o professor deve adotar. Após receberem os conteúdos, os professores pensam o plano de curso, conforme opção de cada escola, analisam e repensam os procedimentos para sua efetivação.

No plano de curso, a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da educação básica, seus interesses, a condição de vida e de trabalho, além de observar os conhecimentos prévios, orientando-os na construção e reconstrução dos conhecimentos escolares.

Nesse contexto, caberá ao professor preparar suas aulas, considerando ou não o plano de curso, produzindo assim o plano de aula, o que consequentemente será registrado diariamente no Diário Escolar de cada professor (por turma e ano). Neste entendimento, o planejamento é a estratégia para que não ocorra uma contínua improvisação pedagógica e em consequência a não aprendizagem e o não cumprimento da função da escola: fazer com que os educandos se apropriem do saber elaborado. Não queremos defender que o planejamento se torne uma amarra para a prática pedagógica, mas que ajudará a ter em mente os objetivos que se deseja alcançar, evitando que se caminhe sem direção e sem sentido.

Na busca por uma qualidade do processo ensino e aprendizagem, tendo já apresentado o seu plano de curso, o professor se depara ainda com o Diário de Classe, onde ele irá relatar diariamente todas as suas ações em sala de aula. Esses diários são elaborados pelos órgãos responsáveis pela educação no estado e no município. São documentos oficiais, produzidos a partir de uma série de normas a serem cumpridas pelos professores; dentre elas, a de registrar todas as aulas ao longo do ano letivo, a frequência dos alunos e as notas dos mesmos.

No que diz respeito ao diário de classe, este se caracteriza como um documento oficial, normatizado, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação ou pela Secretaria Municipal de Ensino. Direcionado às escolas para que o professor transcreva formalmente seus direcionamentos em sala de aula, os mesmos são datados a cada aula dada, bem como são registrados os conteúdos ministrados, as avaliações e as frequências dos alunos.

O preenchimento desses diários obedece a critérios predefinidos e é acompanhado por outros profissionais, como o coordenador e o supervisor, visto que estes atuarão na supervisão do material informativo registrado. Essa fiscalização, no entanto, limita-se, geralmente, à forma como os diários foram preenchidos; raras são as vezes em que a preocupação está relacionada a questões pedagógicas que possam vir a melhorar a atuação docente. Assim, além do professor, este documento escolar passa pelo supervisor, para verificação dos dias letivos e dos conteúdos registrados.

A tarefa de registrar é obrigatória, seguindo regras para sua execução, como por exemplo, evitar rasuras. Este tipo de ação delegada ao professor faz parte da cultura escolar, enquanto conjunto de normas e práticas, coordenadas às finalidades, que é difundido, obedecido e utilizado no interior da escola. Lamentavelmente, as informações contidas nos diários nem sempre correspondem àquilo que foi realizado em sala de aula, já que o preenchimento dos mesmos é feito de maneira a aproximar-se do modelo preestabelecido pela cultura escolar de um dado período. Sendo assim, em alguns contextos educacionais, basta utilizar as terminologias adequadas e estar em dia com o registro das ações para sagrar-se um bom professor.

No nosso caso, as capas dos diários da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa, no ano de 2012 possuem: o logotipo do município; espaço para o nome da Unidade de Ensino; Turma (série/ano); o ano letivo a que se refere; o nome do professor (a); a disciplina e a Modalidade de Ensino.

Os diários de classe trazem o registro da prática pedagógica dos professores no transcorrer do ano letivo. Esse documento possui ou deve possuir dados precisos dos registros escolares sobre o ensino. Assim como, este documento restringe o dizer do professor, estabelecendo uma espécie de controle. Este instrumento é um espaço enunciativo no qual tudo o que nele se materializa deverá ficar registrado. Assim sendo, observa-se também nos diários de classe a carga horária do professor, bem como se a quantidade de aulas está compatível, ou seja, se estão sendo cumpridos os dias letivos que constam no calendário oficial da Rede, em consonância com os dispositivos contidos na legislação vigente.

Mesmo sendo um instrumento que visa cumprir uma formalidade, as anotações nos diários nem sempre condizem com a realidade, pois o professor não registra qualquer informação; ele registra uma cultura escolar de uma determinada época, expressando nesses registros concepções de ensino, daí a relevância de tê-lo como foco de análise. Esta tem sido a

função do diário de classe no meio escolar: dar, muitas vezes, respostas de um ensino que a escola e/ ou o sistema educacional quer ouvir.

Na perspectiva do Método da Triangulação, todo o processo de interpretação e análise do material textual construído foi realizado, levando-se em conta o cruzamento das informações coletadas a partir das falas dos docentes e das docentes com o discurso científico. Além disso, a pesquisadora se esforçou para captar a linguagem gestual veiculada nos momentos das entrevistas.

Nesse contexto, a entrevista surge como instrumento eficaz e eficiente para uma maior proximidade com o professor ou professora para percebê-los em uma dimensão profissional e pessoal, com toda a sua subjetividade em seus anseios, angústias e perspectivas. Assim, na preocupação instrumental de um caminho necessário para uma análise pertinente dos dados produzidos neste trabalho de pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, ao se analisarem valores, opiniões, ideias e conceitos apresentados pelos entrevistados. Assim, a pesquisa qualitativa propiciou "uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados" (Richardson & Cols., 1999, p. 90).

Quanto à modalidade de análise e de interpretação, a pesquisadora baseou-se em Laville e Dionne (1999), optando pelo caminho qualitativo, visto que a especificidade dos elementos do conteúdo e as relações entre esses elementos são portadores da significação da mensagem analisada. De acordo com as transcrições feitas, não foram evitadas as interjeições nem tão pouco as reticências. Fez-se questão de registrar, como já foi dito, a transcrição na íntegra, inclusive, os "erros de linguagem fazem parte do jogo relacional inquiridor-narrador" (Poirier et al., 1999, p. 63).

No decorrer desta análise e discussão dos dados, utilizar-se-ão os conceitos ora expostos para se discutir a problemática do fenômeno oralidade, no que diz respeito ao contexto escolar. Lembramos que as questões norteadoras apresentadas aos entrevistados foram, conforme podemos ver no Quadro 4:

Quadro 4: Questões norteadoras da entrevista

Questão
O que você entende por oralidade?
A sua prática em sala de aula contempla a oralidade? Caso sim, que estratégias você usa para trabalhar esta abordagem em sala?
Você considera necessário planejar aulas sobre oralidade? Justifique.

Na sua prática diária qual sua preocupação quanto às teorias que dão suporte ao ensino da modalidade oral? Comente.
Como você avalia o seu trabalho em sala de aula com a modalidade oral?
Quais as dificuldades que você vê em trabalhar a oralidade na sala de aula?

Para favorecer uma análise de conteúdo mais aprofundada que envolva todas as categorias eleitas para este estudo, foram sintetizados os mais representativos contextos temáticos, a saber: conceito, estratégias pedagógicas, planejamento, importância da fundamentação teórica, avaliando a prática e dificuldades. A priori, a definição destas unidades de codificação aconteceu por meio de um recorte das entrevistas, a partir da definição de categorias e subcategorias, bem como se pautando nas respostas às questões norteadoras do estudo, mas após a releitura das transcrições e reflexões à luz dos referenciais teóricos, outro delineamento foi adotado para pautar a apresentação dos resultados.

Assim, apresentamos a seguir na Figura 6 uma síntese das categorias e subcategorias encontradas nos discursos dos sujeitos investigados que deu origem ao Segundo sistema de categorias de análises. Este foi estruturado por meio do reagrupamento das primeiras categorias, tendo em vista as diretrizes destacadas por Laville e Dionne (1999), conforme explicitado anteriormente.

Figura 6. Sistematização das categorias e subcategorias de oralidade

Como visto, o presente estudo tratará de três categorias temáticas: 1) as concepções de professores acerca da oralidade, 2) as práticas pedagógicas no que tange à oralidade, tendo como subcategorias o planejamento das aulas, a fundamentação teórica que subsidia suas práticas, as estratégias utilizadas para trabalhar a oralidade na sala de aula e a avaliação do

trabalho em sala de aula com a modalidade oral; e 3) as dificuldades encontradas em trabalhar a oralidade no ensino de Língua Portuguesa. Tais categorias serão melhor apresentadas no capítulo dos resultados.

3.8 Aspectos éticos da Pesquisa e do Pesquisador

Considerando-se os aspectos éticos referentes à pesquisa envolvendo seres humanos, o presente estudo submeteu-se à avaliação da Comissão do Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB-Brasil). O parecer está disponibilizado na Plataforma Brasil (www.saude.gov.br/plataformabrasil). Neste contexto, destacam-se alguns aspectos éticos que fundamentam este trabalho, tais como: o respeito pelo sujeito entrevistado, os devidos esclarecimentos acerca do objetivo da pesquisa e as razões que motivam a realização desta, a preservação da identidade e privacidade do pesquisado, o direito de recusar ou desistir de participar da pesquisa. Todas as precauções foram consideradas para garantir o respeito pelo colaborador e pelas colaboradoras desta investigação.

Os participantes da pesquisa foram informados, previamente, a respeito dos objetivos e procedimentos da investigação, bem como da confiabilidade dos dados e do anonimato da sua colaboração. Os mesmos receberam, no momento da nossa primeira visita a escola, conforme descrito anteriormente, uma pasta contendo uma cópia do TCLE. Neste momento, foi solicitado aos colaboradores que, caso concordassem com a pesquisa, deveriam assinar o TCLE em duas vias e devolver uma cópia à pesquisadora. O TCLE foi elaborado de acordo com a "Resolução nº 196 / 96 sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos" (Brasil: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 1996). Este documento explicita a solicitação aos professores colaboradores para a participação no estudo e a permissão para gravar a entrevista. Informando ainda que este consentimento garante ao entrevistado o direito de interromper sua colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem que isso implique em constrangimento ou prejuízo de qualquer ordem.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

> É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (Freire, 1996, p. 11).

Foi adotando uma curiosidade rigorosa metodologicamente que buscamos aproximação com o objeto cognoscível. Assim, a partir da curiosidade como inquietação indagadora, como pergunta verbalizada, é que a oralidade foi se tornando o foco deste estudo. Mais precisamente, buscou-se compreender como o oral vem sendo trabalhado por professores de Língua Portuguesa. Considera-se que o ensino da língua se concretiza pelas modalidades oral e escrita. Como já dito nos capítulos anteriores, aqui não defendemos que uma se sobrepõe a outra. Os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados em sala de aula devem contemplar ambas. Neste caso, para que as duas recebam tratamentos adequados, muito há que melhorar o trabalho com a modalidade falada.

Diante de tais inquietações, este capítulo visa expor os resultados obtidos por meio do estudo de campo e também dos documentos analisados fazendo, portanto, uso das falas dos professores obtidas por meio de entrevistas, bem como do que pensam acerca da oralidade tendo como fontes os planos de curso e os diários de classe. Contou-se com a participação de professores de Língua Portuguesa, que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede de ensino municipal de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Por meio das entrevistas, buscou-se compreender o discurso destes professores, no intuito de uma melhor aproximação das informações encontradas nos planos de curso e nos diários de classe. Neste entendimento, afirmamos que a entrevista foi singular para esta investigação.

Para construção das categorias de análise que são aqui trazidas, buscou-se a pertinência, precisão, exaustão e simplificação como princípios norteadores (Bardin, 1995; Laville & Dionne, 1999). Sendo assim, é intuito de todos os investigadores a transformação dos problemas que vão surgindo em problemas possíveis de serem resolvidos; no entanto, isto requer um atento cuidado na observância das técnicas de investigação. Diante disto, é relevante perceber onde e como se move essa problemática e como se procuram suas explicações. Por esta razão, a revisão da literatura existente apresentou-se também como instrumento pertinente.

Diante do exposto, destaca-se que, ao construir os discursos que fazem parte de um texto, estão presentes vozes múltiplas, silêncios múltiplos e múltiplas vozes silenciadas, pois

no contexto da linguagem bakhtiniana a interação verbal é sempre arena de lutas, onde não há palavra que não se dirija a alguém, nem discurso que não inclua em sua estrutura a presença desse outro, seja no modo como dizemos algo, na entonação dada ao dito, seja na escolha dos elementos semânticos, nas palavras escolhidas em função de quem são os interlocutores (Bakhtin, 2006). Esse ângulo de visão, que concebe as questões, entendendo-as como imersas num contexto histórico não linear e eminentemente ideológico, só pode perceber o conhecimento como perspectiva. Assim, as categorias, subcategorias, enunciações dos professores e autores que são trazidos nesta parte do texto também representam dialogicamente discursos outros oriundos do contexto social dos seus interlocutores.

Defendemos ainda que é preciso compreender que, enquanto pesquisadores, falamos de um outro – professores – o qual também somos, e isto complexifica o posicionamento exotópio, ou seja, dificulta a possibilidade de desdobrar olhares a partir de um lugar exterior ao que me proponho a discutir. No entanto, essa posição exotópica é um estar fora relativo, pois é uma posição de fronteira, móvel e que não ultrapassa o mundo, mas o vê com certa distância com o objetivo de transfigurá-lo na construção de uma obra (Amorim, 2004; Sobral, 2008).

Segundo Groff e Zanella (2010, p. 2), "o texto, ao adotar o movimento de situar as condições de sua produção e algumas das vozes com os quais estabelece interlocução", é marcado por esta posição de fronteira e caracteriza-se, assim como todo e qualquer discurso, como dialógico e ideológico. A palavra escrita, nesse sentido, assim como todo e qualquer signo, só existe em relação, ou seja, entre os sujeitos. Para Bakhtin (1992, p. 36), "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. (...) A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social".

A palavra/signo caracteriza-se por uma tensão entre seus variados sentidos coletivos/singulares, e uma vez proferida caracteriza cada discurso como acontecimento em que sentidos outros podem ser produzidos. Desta forma, a escrita, além de seu caráter ideológico, também é dialógica, pois objetiva um (in)tenso debate com palavras outras, com vozes sociais que são apropriadas e com as quais o sujeito que escreve estabelece relações de acolhimento, oposição, indiferença, resistência.

Considerando que este capítulo objetiva a relação dialética entre empiria e teoria, o contato com o plano de curso, com o diário de classe, bem como com o discurso de professores permitiu verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem. Assim, as seguintes categorias serão tratadas neste capítulo: 1) as

concepções de oralidade, 2) as práticas pedagógicas e a oralidade e 3) as dificuldades em trabalhar a modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa.

4.1 Oralidade: uma aproximação às concepções de professores de Língua Portuguesa

O estudo sobre a oralidade tem avançado nas últimas décadas com a intenção de revelar que o ensino da modalidade oral é tão importante para o aprendiz de língua, seja ela materna ou estrangeira, quanto o ensino da modalidade escrita. A despeito desta importância, um grupo de pesquisadores de diversas áreas recomendam o ensino explícito e planejado da língua oral e que este seja trazido para a sala de aula como referência e contraponto às/das visões monolíticas da língua. Congregam estes pesquisadores, dentre outros, Milanez (1993), Geraldi (1996), Fávero (1999) e Marcuschi (1998). Segundo estes, a resistência ao ensino do oral advém da supremacia que se atribui ao ensino da linguagem escrita e de uma série de mal-entendidos teóricos (concepções equivocadas de língua, de fala, de texto etc.). Tais concepções estão presentes nos livros didáticos, nos currículos e práticas de ensino em geral.

Ao falar de oralidade e de escrita, na verdade, é utilizando o conhecimento adquirido no contexto sócio-cultural do estudante que o levaremos a adquirir novas formas de aprender. Uma ambiguidade é centralizar o foco na questão de que a criança chega ao espaço escolar já sabendo falar, e isto diminui a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula, e sobrepõe o uso da escrita, a qual tem seu espaço fundamental no contexto escolar, mas não deve ser o único foco do processo de ensino e aprendizagem. Contrária a toda essa percepção, neste estudo, as nossas reflexões são elaboradas a partir de uma concepção de língua como meio de interação e constituição de subjetividades. A oralidade é uma prática social que permite a interatividade, cuja finalidade é a comunicação. Isto ocorre sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Assim, ela vai desde uma realização informal a mais formal nos variados contextos de uso.

Diante da pertinência dessas questões iniciais, passemos às concepções de professores acerca da oralidade. A partir dos discursos trazidos e dos documentos (plano de curso, diário de classe) analisados, foi possível identificar a oralidade revelada a partir de três concepções básicas: 1) oral enquanto fala, 2) oral como instrumento do professor para transmitir conteúdos e 3) oral como interação, conforme demonstra a figura a seguir:

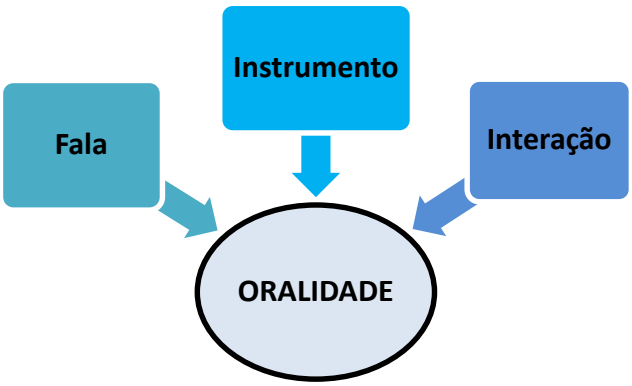

Figura 7. Concepções de oralidade segundo professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental

Conforme a Figura 7, a primeira subcategoria que busca apresentar as concepções de oralidade pode ser vislumbrada nos enunciados da maioria dos professores, visto que a oralidade está pautada apenas na exposição verbal; o oral é concebido como sinônimo de fala, tal como pode ser observado nos trechos a seguir:

> "*Eu passo um texto pra eles, comento sobre o texto, trabalho o texto com eles, explico e eu uso mais a expressão oral, a fala, aí com isso eu estou usando a oralidade.*" (P1)
>
> "*Para que sejamos entendidos, no sentido oral, é preciso muito trabalho para que o alunado faça silêncio, porque a maioria deles vem para aula com pensamento diferente: brincando, quer saber novidades, o que aconteceu na sua rua durante a noite (para quem trabalha pela manhã). Para chamarmos atenção para que ele escute o que nós estamos aplicando no conteúdo é difícil. Torna-se até estressante, pelo conhecimento e pelas queixas que ouvimos de nossos colegas na sala dos professores ao ponto de alguns irem para sala de aula como se estivesse indo para uma punição, um castigo. Voltando ao assunto, mesmo diante de toda dificuldade, o melhor instrumento na sala de aula é a fala."* (P2)
>
> *"Oralidade é a expressão do que? [...] da língua falada do que se fala se diz e se comenta oralmente [...] na conversa no bate papo nas colocações nas opiniões. Isso é oralidade, entendo que é isso."* (P3)

(CONTINUAÇÃO)

"...assim, é a forma de como falar, da questão da dicção, acho que tudo isso influencia na questão da oralidade. Eu lembro que quando falei da oralidade, eu lembro que quando eu era menor, oralidade me lembra muito de chamada oral [sorrisos] fazer a chamada oral, eu me questionava por que a gente tinha que responder... tudo devia ser bem mais fácil, mas não. Ai... mas por que chamada oral? Pra saber se eu sei falar direito? se sei né? É [...] como é que falo, ou era só pra implicar mesmo?" (P4)

Ao analisar as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre a oralidade, no esforço de compreender como o oral se apresenta para os docentes, foi possível perceber uma perspectiva redutora, trazida por meio das suas falas. A oralidade corresponde à versão oral desse sistema de comunicação, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem, através da fala.

Parece-nos que uma distinção entre oralidade e fala não se apresenta com clareza para estes sujeitos da educação. Tal distinção se dá da seguinte maneira: enquanto a oralidade é prática social de uso da linguagem oral, a fala corresponde ao contraponto formal de tal prática, constando da sonorização. A fala é uma forma de produção textual que se utiliza da forma oral e está, por conseguinte, inserida na oralidade.

A fala é uma expressão oral que é apreendida em situações cotidianas e nas relações sociais no decorrer da vida, e essa aquisição é uma forma de inserção sociocultural que mescla o uso de sons articulados e significativos [fala], além de outros recursos corporais expressos por meio dos gestos e da entonação. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 25), a fala "[...] caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos". Isso significa que os sons são articulados por meio de recursos expressivos como os gestos, a mímica e os movimentos do corpo que apesar de fazerem parte de outra ordem, são significativos para a compreensão da mensagem que se deseja veicular.

A fala é uma forma de produção textual oral, portanto, inserida na oralidade, e esta é, sem dúvida, a mais importante forma empregada pelo homem, quando ele se expressa em sociedade, quer com o propósito de estabelecer contato com o outro, quer a fim de se manifestar ante as questões pertinentes aos relacionamentos e envolvimentos humanos.

Neste sentido, a fala se mostra como uma construção humana e histórica, em que na sua aprendizagem, ocorrida por meio de maturação biológica e da interação com outros seres humanos, muito mais que um conjunto de sons articulados, encontramos também valores, significados compartilhados entre membros de uma comunidade, bem como modos múltiplos de experiências de mundo. Portanto, a fala é histórica, social e com fins comunicativos.

Na perspectiva de aprofundarmos nossos achados no que se refere às concepções de oralidade, retomando um dos trechos nodais para esta subcategoria de oralidade enquanto fala, um professor (P2) nos remete uma passagem importante do cotidiano escolar, que merece ser refletida.

> "*Para que sejamos entendidos, no sentido oral, é preciso muito trabalho para que o alunado faça silêncio, porque a maioria deles vem para aula com pensamento diferente: brincando, quer saber novidades, o que aconteceu na sua rua durante a noite (para quem trabalha pela manhã). Para chamarmos atenção para que ele escute o que nós estamos aplicando no conteúdo é difícil. Torna-se até estressante, pelo conhecimento e pelas queixas que ouvimos de nossos colegas na sala dos professores ao ponto de alguns irem para sala de aula como se estivesse indo para uma punição, um castigo. Voltando ao assunto, mesmo diante de toda dificuldade, o melhor instrumento na sala de aula é a fala."* (P2)

Um primeiro aspecto que destacamos a partir do trecho ilustrado acima diz respeito ao "*alunado fazer silêncio*". Decerto, defendemos que a escuta é um dos elementos essenciais ao processo comunicacional, conteúdo que precisa ser aprimorado, trabalhado sistematicamente pelos docentes junto aos grupos de estudantes com que convivem. Mas como será que a escuta, o silêncio, as falas, a oralidade e seus usos estão sendo tratadas nas aulas de Língua Portuguesa? Cabe apenas ao professor deste componente curricular trabalhar estas questões?

Defendemos que cabe ao professor estabelecer sistematicamente atividades que atuem como elo na formação acadêmico-escolar e na formação para a vida, ambas vistas dialeticamente. O professor, enquanto profissional vinculado ao campo educacional, traduziria em metodologias e resultados o trabalho com a escuta, o silêncio e a oralidade. Estas ações nas escolas poderiam atender a, pelo menos, dois objetivos: ajudar a superar o descompasso entre educação escolar e conhecimentos da vida cotidiana e encorajar atividades de participação cidadã nas escolas e na vida.

O "*fazer silêncio*" pode representar algumas questões, por exemplo, pode revelar o desejo dos professores de trabalharem a escuta com os seus estudantes ou ainda o imperativo de que aluno tem o dever de escutar o professor. Tal lugar – o da escuta – possibilita ao professor e aos alunos criarem situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmos, sobre as realidades de sua escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional. A proposta enfoca que os problemas vividos sejam amplamente discutidos, pausadamente pensados e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada.

O exercício da escuta, por sua vez, é um trabalho de desenvolvimento da intersubjetividade que tem como perspectiva desvelar dimensões do cotidiano escolar e das relações que o estruturam até então impensadas, desconhecidas, mas que tangenciam as práticas que aí se estabelecem.

É notório também que a fala do professor representa um desabafo que reflete o fato de que o princípio dialógico da linguagem não está sendo devidamente vivenciado por professores e alunos, o que tem gerado uma descarga emocional negativa nestes professores. Isto também tem originado muitas situações de monologismo na sala de aula, pois se por um lado, estudantes não escutam o que oralizam os professores, por outro, estes tampouco escutam o que seus estudantes falam. Podemos problematizar que há realmente um cerceamento da autonomia dos sujeitos da educação e isto interfere negativamente no processo educativo.

Retomamos a questão: de que modo a oralidade, ou melhor, a mudança de postura em relação à oralidade se insere neste contexto?

Quando há diálogo nas relações, não há preponderância do locutor no embate discursivo. O que se tem, de fato, são responsabilidades próprias para cada sujeito do enunciado, seja ele locutor ou interlocutor, visto que ambos são sujeitos responsivos. Talvez se encontre neste aspecto uma das dificuldades trazidas pelo professor quando diz que "*Para chamarmos atenção para que ele escute o que nós estamos aplicando no conteúdo é difícil".*

Sem dúvida, o exposto nesta afirmativa revela uma das nuances da prática educativa, contudo, queremos chamar a atenção para o fato de que outra voz pode estar ecoando neste enunciado, qual seja, a de que cabe ao professor o direito à palavra e ao aluno o silêncio para pôr-se em postura de escuta passiva. Assim, há que se atentar para o diálogo, pois a produção de sentidos não pertence só ao locutor, nem tampouco à situação imediata da fala, pois o ambiente que os envolve e o meio social que circunda professor e aluno não pode ser apenas silenciado.

Geralmente observamos que se exige do aluno uma postura passiva em sala de aula; na maioria das vezes o mesmo não pode expressar nenhum tipo de questionamento a respeito da realidade em que está inserido. Por outro lado, adotar posturas democráticas por parte do professor não é algo simples.

Estimular e concretizar um ambiente escolar que se configure como espaço de enunciação e de socialização do conhecimento e, por esta razão, aberto à ocorrência de verdadeiros diálogos, em que interlocutores se percebem como protagonistas do processo educativo é um desafio.

Baseados no pensamento bakhtiniano, não glorificamos nenhum dos pólos da comunicação, pois cada um tem importância no intercâmbio discursivo e o papel de estudantes e professores, entendidos como sujeitos da linguagem, deve ser igualmente reconhecido.

Resgatando memórias, uma professora concebe a oralidade a partir da prática antiga e ainda muito utilizada da chamada oral. Esta atividade entendida tradicionalmente como o objetivo que a professora destaca:

> *"...assim, é a forma de como falar, da questão da dicção, acho que tudo isso influencia na questão da oralidade. Eu lembro que quando falei da oralidade, eu lembro que quando eu era menor, oralidade me lembra muito de chamada oral [sorrisos] fazer a chamada oral, eu me questionava por que a gente tinha que responder... tudo devia ser bem mais fácil, mas não. Ai... mas por que chamada oral? Pra saber se eu sei falar direito? se sei né? É [...] como é que falo, ou era só pra implicar mesmo?"* (P4)

Fato importante de ser destacado a partir destes trechos é que mesmo sendo uma professora de Língua Portuguesa, a proposta de trabalhar com a chamada oral continua interrogando-a se contribui para avaliar o "*falar direito*" ou como forma de implicar com o estudante. Neste contexto, as vozes que defendem a existência e supremacia da linguagem oral pautada na gramática padrão ecoam nas falas de muitas professoras, no sentido de que o ensino da língua materna deve ser o falar correto. A função da escola é, pois, desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. Assim, só se pode compreender e ensinar a língua escrita, por exemplo, com base na correta compreensão do funcionamento da fala.

A oralidade nesse panorama é a maestria na capacidade de falar bem. No entanto, a oralidade para Freire (1989) revela em si mesmo um dos fundamentos da humanidade: o desejo de comunicar-se com o mundo que lhe cerca. A escola deve atuar enquanto instrumento mediador de transformação social, em que seja respeitada a singularidade do indivíduo, visto que é preciso que nós seres humanos possamos aprender a respeitar os saberes do outro.

Segundo os relatos, ainda vivenciamos um fazer do professor e também do aluno que podem ser considerados monológicos. Isto ocorre quando o discurso veicula indiscutibilidade das verdades, o dogmatismo. No caso do professor, em uma perspectiva do monologismo, ele concentra em si mesmo todo o processo de construção de conhecimento, ele é o único centro de onde se decide, fala, representa a realidade social e o próprio homem. É o que acontece muitas vezes quando a prática pedagógica dos professores, sujeitos adultos, coisificam a criança e o jovem, não admitindo a consciência responsiva e isônoma do *outro*. Numa concepção de oralidade e de fala monológica o professor fala e o aluno escuta, existindo atitudes de autoritarismo e dominância.

Em combate a isto, é ética uma prática que reconheça o diálogo, a polifonia da luta entre vozes ideológicas, a inconclusibilidade. Nunca o professor é suficiente para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, visto que este é sempre um processo relacional, do professor com o aluno, e destes com os objetos de conhecimento.

A única alternativa para sobrepujar o monologismo é o diálogo. Ora, é pelo diálogo que as pessoas se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam-se, mostram-se sujeitos de sua visão de mundo. É pelo diálogo que o professor constrói uma posição diferenciada, no sentido de possibilitar concretizar a autonomia dos estudantes. É no diálogo que professores e estudantes alcançam a polifonia.

Claro que também o próprio professor precisa se ver como sujeito que participa desse diálogo, pois por natureza, o "eu" não pode ser solitário, é preciso o reconhecimento de que o meu "eu" (eu para mim) passa necessariamente pelo "eu-tu" (eu para o outro). Assim, um dos focos do professor deve ser o de criar e oportunizar relações dialógicas na sala de aula. Ele não precisa subjugar-se, mas assumir seu papel de participante ativo do processo ensino aprendizagem juntamente com o outro (Vasconcelos, 2012).

O professor não é passivo, pelo contrário, ele assume seu ponto de vista e suas verdades, mas não se limita a impor pontos de vista ou destruir verdades alheias.

À medida que a realidade do aluno é colocada em evidência, ele passa a se ver como protagonista do processo educativo. Não há uma distância intransponível entre ser-viver-aprender, pois tudo passa a ser uma coisa só. Do mesmo modo, "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 2004, p. 59).

Urge a necessidade de uma efetivação do exercício da docência plena. Desejamos que o docente consiga liberar-se de posicionamentos que o impeçam de enxergar o processo educativo com mais amplitude. De fato, é necessário que suas atitudes e hábitos sejam repensados, para que as subjetividades com as quais ele lida no dia a dia possam sinalizar, indicar formas mais generosas de exercer sua profissão.

No tocante à responsabilidade da escola e dos professores pela formação do cidadão, em elevar a linguagem trazida das calçadas para um patamar científico, sem desvalorizar o primeiro como contribuição para construir uma postura crítica, ética e cidadã, é mais um desafio. É dever da escola e dos professores formar os alunos para estes buscarem uma democracia plena nas esferas econômica, social, política e cultural, aprendendo a se comunicar na escrita e na fala, além do compromisso de desenvolver o senso crítico, valores éticos e cidadania.

O sentido dado à oralidade como uma prática social interativa, para fins comunicativos, que se apresentam fundados na realidade sonora, precisa ser adotado. Além da criação social de extrema importância, a língua é por excelência o veículo de transmissão do conhecimento humano e a base do patrimônio cultural de um povo.

Pelo exposto, esse primeiro grupo de respostas deixa ver uma concepção do oral que o limita meramente a aspectos formais, descaracterizando-o enquanto prática social. Essa concepção impede que o professor enxergue no contexto da sala de aula a relevância do trabalho focado para o ensino da língua falada. Consequentemente, no ponto de vista do professor, o aprendiz já chega à escola com o domínio dessa modalidade, dessa forma o foco principal continua, ainda, sendo o ensino da modalidade escrita.

Diante do exposto, questionamos por que ainda não conseguimos incluir uma proposta de ensino interativa, enunciativa? Por que as propostas pedagógicas ainda se encontram arraigadas à concepção de língua normativa?

Foi também a partir dessas reflexões que pensamos a segunda subcategoria a respeito da concepção de oralidade a partir dos relatos apresentados pelos professores: a oralidade como instrumento de transmissão de conteúdos. Vejamos nas enunciações a seguir:

> "*Oralidade que entendo é o meio que nós temos para divulgar os conteúdos, matérias em sala de aula. [...] Hoje porque se o professor em sala de aula ele falar 100% da aula ele não é entendido, porque a maioria não quer nada, sabe? Mas, mesmo assim o principal meio de comunicação é o oral. Este porque quando parte para o lado da escrita vai dificultando a disposição do aluno de fazer as tarefas. E dependendo de como a gente vai aplicar esse trabalho oral, fica guardado muito, principalmente com aqueles que veem ao colégio aprender alguma coisa, que de uma sala de aula talvez 10%. Começa assim, a maioria aceitando aí vão botando o pensamento, os problemas, talvez no final da aula, talvez 10% tenha entendido o que falamos em sala de aula, o conteúdo que passamos pelo oral.*" (P1)
>
> "*é a maneira como o professor vai se expressar né, vai interagir, como é que ele vai adquirir técnicas pra interagir com o aluno e conteúdo, então é muito importante... oralidade é a expressão do que [...] da língua falada do que se fala se diz e se comenta oralmente [...] na conversa no bate papo, nos textos, nas colocações nas opiniões. Isso é oralidade, entendo que é isso.*" (P2)
>
> *"Como a gente se comunica o tempo todo, sempre a gente está usando a nossa voz, sempre expressamos o pensamento".* (P3)

Durante muitos anos, a modalidade oral no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras foi abordada em uma perspectiva puramente instrumental: a oralidade vista como meio para expressar um conteúdo ou pensamento. Assim, por exemplo, a proposta pedagógica incide em apresentar questões para serem realizadas entre os alunos como pretexto/meio ora iniciar um assunto ou a apresentação de um determinado tema, ou mesmo como procedimento para iniciar um texto escrito. A oralidade é vista como *mídia* para realização de outras atividades (Silva & Mori-de-Angelis, 2004).

A visão de P1 coaduna-se com a concepção em pauta, de que a oralidade é instrumental:

> "*Oralidade que entendo é o meio que nós temos para divulgar os conteúdos, matérias em sala de aula. [...] Hoje porque se o professor em sala de aula ele falar 100% da aula ele não é entendido, porque a maioria não quer nada, sabe? Mas, mesmo assim o principal meio de comunicação é o oral."* (P1)

Sua enunciação assume a perspectiva de que a oralidade é utilitarista para a divulgação dos conteúdos. Conforme observamos na fala, o docente ressalta a atividade como instrumento de oralização de um conteúdo que foi escrito. Esse cenário pode ser fruto da ausência de encaminhamentos didáticos que sejam definidos a partir de objetivos específicos e fundamentados no trato do oral. Aspecto que merece destaque, visto que não foi vislumbrado fundamento teórico explícito nos discursos dos professores a respeito da oralidade. Algo ainda mais relevante de ser enfatizado, pois todos os professores possuem graduação em Letras e ao que podemos inferir, a formação acadêmico-científica não se revelou clara em suas falas. Ao estabelecerem, consensualmente, a linguagem como um instrumento de comunicação remetem que está relacionado diretamente com o conceito de oralidade.

O reconhecimento da oralidade enquanto interação, ainda que de maneira restrita, foi trazida pelo P3. Contudo, dado o sentido da interação para a expressão oral e a supervalorização da língua falada ressaltando "*o que se fala, se diz e se comenta oralmente"* decidiu-se alocar sua concepção nesta sub-categoria. Vejamos no trecho a seguir:

> "*é a maneira como o professor vai se expressar né, vai interagir, como é que ele vai adquirir técnicas pra interagir com o aluno e conteúdo, então é muito importante... oralidade é a expressão do que [...] da língua falada do que se fala se diz e se comenta oralmente [...] na conversa no bate papo, nos textos, nas colocações nas opiniões. Isso é oralidade, entendo que é isso.*" (P2)

Além disso, percebemos que o professor se preocupa mais com atividades cujo foco é a oralização de produções que embora sejam realizadas oralmente, constituem-se resultados de elaborações escritas para que sejam intencionalmente faladas.

A sala de aula não deve ser um espaço de memorização, apenas, mas caberá ao professor oportunizar atividades de reflexão sobre os gêneros textuais (orais e escritos) produzidas a partir

de situações sociais conhecidas pelos alunos. Concordamos com Bakhtin (2000) quando considera que as práticas comunicativas nas diferentes esferas sociais sejam organizadas através de gêneros do discurso.

O professor entrevistado (P3) afirma em relação à oralidade que o falante, ao se comunicar o tempo todo, está usando a voz, ou seja, ele não tem noção conceitual do que venha a ser oralidade: *"como a gente se comunica o tempo todo, sempre a gente está usando a nossa voz, sempre expressamos o pensamento". (P3).* Nota-se nesta concepção que a linguagem é concebida como uma faculdade que tem o homem de exprimir o que se passa na sua mente, ou seja, aquilo que compreende o seu mundo, por meio de um sistema sonoro.

Nesse contexto, o professor desconsidera que a oralidade tem efeito sobre o aspecto cognitivo, emotivo e motor do indivíduo, reduzindo a oralidade apenas a uma questão meramente informativa. Essa postura contraria o referencial utilizado na Educação do século XXI, em que a interação vem firmar os níveis de relação humana.

Os professores apresentam-se como epicentro de onde todo o saber é apresentado. Ao considerarmos essas questões, vemos que o professor "detém" o poder e a autoridade, e os alunos, muitas vezes, passam boa parte do tempo fugindo de situações de aprendizagem e que não têm motivação para assumirem-se sujeitos da educação e de suas vidas.

Não é por acaso, de acordo com essa perspectiva, que muitas vezes o aluno mantém o comportamento de desligado nas aulas, movimentando-se com frequência na cadeira, entrando e saindo da sala, tornando-se, inclusive, agressivo.

Tudo isso, implica, dentre outras questões culturais, econômicas e sociais mais amplas, em uma noção de prática escolar que não coaduna com a concepção de linguagem enquanto instrumento de construção social.

As partes necessárias à construção do conhecimento são uma pessoa que ensina e ao ensinar aprende, outra pessoa que aprende e ao aprender ensina, e um objeto a ser ensinado-aprendido.

De acordo com as concepções teóricas que fundamentam esta Tese, o ensinar e o aprender estão envoltos em um processo de inacabamento. Assim, não concordamos que oralidade é apenas instrumento que serve para explicar um conteúdo, mas que nos construímos por meio da linguagem, do diálogo e da oralidade.

Assim argumenta Bakhtin (2003), ao propor que os discursos ocorrem em uma perspectiva dialética e, por esta razão, à medida que se confrontam, eles se (re)constroem, daí

o caráter inconclusivo da língua. Do mesmo modo pensa Freire (2004), e o faz relacionando tal perspectiva ao exercício do ensinar que, segundo este autor, possui natureza inconclusiva.

> Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (Bakhtin, 2003, p. 11).

Comungando de igual pensar, Freire afirma que a humanidade sofre o processo de inacabamento visto que "[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (Freire, 2004, p. 50).

Nesse contexto, perguntamos: será que professores e alunos estão conscientes do inacabamento enquanto princípio? Que reflexos possuem esta questão nas concepções e práticas dos professores?

Caberia ao professor entender que ele não apenas transmite um conteúdo mas que, à medida que falamos, não estamos concluindo ideias, mas abrindo espaço para que mais palavras e mais ideias venham à tona. Com estas palavras, Bakhtin (2006, p. 96) argumenta sobre o assunto:

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Será que estarão as palavras que usamos no dia a dia da sala de aula despertando ressonâncias que solicitem a participação ativa dos estudantes? Ou será que a oralidade só serve ao professor como instrumento de transmissão das matérias de estudo?

Percebemos que embora o ensino da oralidade seja obrigatório nas escolas brasileiras, trata-se de um eixo didático incipiente tanto nas pesquisas quanto fragmentado na prática pedagógica. Dos cinco professores que compartilharam seus saberes, apenas um apresentou uma concepção mais ampla de oralidade.

Assim, para concluir esta primeira categoria de análise a concepção de oralidade como fenômeno de interação social, foi revelada pelo discurso de uma professora. Percebe-se em seus

enunciados o uso do termo interagir e do desenvolvimento de competências por meio da oralidade, foi a partir desta questão central que a terceira subcategoria foi pensada.

> *"Eu entendo oralidade como uma manifestação da língua e enquanto manifestação dependendo da força comunicativa, ela pode ser de maneira formal ou informal, acontece no dia a dia, na interação das pessoas, todo mundo se comunica por meio da oralidade, da fala. E em situações mais formais, ela exige uma depuração, uma observação maior, mas basicamente é isso, é uma manifestação da língua".*
>
> *"[...] ela é fundamental [...] quero até destacar [...] um desaparecimento dessas circunstâncias orais né de salas de aulas [...] há uma quebra da relação professor e aluno no sentido do diálogo [...] que deveria servir primeiramente como vínculo da aprendizagem, que liga professor-aluno e que promove processo interativo para promover atividades significativas [...]".*
>
> *"há uma quebra dessa interação verbal justamente em virtude dos educadores não saberem lidar com alguns processos de indisciplina [...] eu busco na maioria dos conteúdos não explicar de modo afirmativo a princípio, mas questionar deles pra tentar ouvi-los até para que eles possam fluir como sujeitos falantes que opinam, que questionam, que criticam [...]"* (P5)

As palavras desta professora, enquanto realização sígnica é um território comum onde outras vozes ecoam. É um produto da interação do locutor com o ouvinte, é constituída pelo fenômeno social e é essencialmente dialógica. As ideias trazidas pelos enunciados de P5 permitiram-nos destacar cinco aspectos importantes:

1) *"oralidade como manifestação da língua e como força comunicativa;*
2) *acontece no dia a dia, na interação das pessoas;*
3) *pode ser de maneira formal ou informal. Em situações formais exige depuração;*
4) *é fundamental, [para] vínculo da aprendizagem, promove interação professor-aluno atividades significativas;*
5) *possibilita questionar, ouvir e formar como sujeitos falantes que opinam, que questionam, que criticam".*

Notamos, a partir dos aspectos apresentados que, apesar da professora não citar explicitamente as bases teórico-epistemológicas que sustentam sua *práxis*, ela concebe a aprendizagem como objeto que precisa ser ensinado e aprendido, pois acontece no dia a dia em situações formais e informais. Assim, a ampliação da competência discursiva do aluno é evidenciada como sujeito que precisa posicionar-se no grande diálogo da vida, questionando, respondendo. Para tanto, ela destaca que o professor deve oportunizar o desenvolvimento destas competências por meio de atividades de escuta e produção de textos.

Concordamos com a docente, ao expor que os alunos devem desenvolver habilidades para responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. A fala pública é um foco, mas sem preconceitos com as falas cotidianas. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas, propondo situações em que façam sentido, em que as aprendizagens sejam significativas, envolvendo linguagem oral, linguagem corporal e comportamento social. Assim, é imprescindível deixar claro que nem em todas as situações podemos empregar somente o nível formal de fala. A escola deve igualmente destacar que a fala "correta" é a que se aproxima da escrita, não supervalorizando um dos polos em detrimento do outro.

Portanto, a partir da fala da professora podemos inferir que fala e escrita no dia a dia seguem padrões diferentes não só na escolha das palavras, mas também na própria organização sintática do discurso. Portanto, é preciso acabar com a ideia de que não se deve ter o oral como objeto de ensino sistemático, com a justificativa de que não se ensina o que os alunos já sabem. A escola já possui uma política para a escrita, portanto, precisamos afinar os objetivos e estratégias de um ensino para trabalhar sistematicamente a linguagem que abarque a modalidade oral.

Neste sentido, defendemos a concepção de uma linguagem como forma ou processo de interação como basilar para um ensino profícuo. Linguagem numa concepção que pressupõe o dialogismo delibera por uma "ativa posição responsiva" dos interlocutores (Bakhtin, 2003).

A fala da docente diz que a oralidade "*acontece no dia a dia, na interação das pessoas; possibilita questionar, ouvir e formar como sujeitos falantes que opinam, que questionam, que criticam"*. Tais palavras corroboram a posição responsiva a que estamos nos referindo, pois exige dos estudantes postura de participação, discordância, concordância e respostas, anulando assim com posturas que defendem a preponderância dos professores nos embates discursivos. Ao

trabalhar com o ensino da oralidade nesta perspectiva, teremos de fato responsabilidades próprias e particulares para cada sujeito do enunciado, seja ele professor ou aluno.

Retomamos as ideias de Freire (1998) de que nesta perspectiva dialógica a produção de sentidos não pertence ao professor, não é ele apenas quem transmite conteúdo. Tampouco existem objetos, pois todos somos sujeitos e sujeitos responsivos, uma vez que o diálogo envolve ainda o ambiente e o meio social que os circunda. Vê-se como a questão da alteridade perpassa toda essa concepção de linguagem, pois o pensamento freireano e bakhtiniano não glorifica nenhum dos polos da comunicação, pois cada um tem sua importância nesse intercâmbio.

Nesse contexto, pensar uma relação dialógica é considerar a presença do interlocutor imprescindível para a constituição do sentido. Logo, Bakhtin (2000, p. 356) afirma:

> O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva.

Vislumbra-se assim o enunciado constituído não apenas por um sistema linguístico, mas também por uma heterogeneidade de elementos ou de sistemas. E são os diferentes elementos que constituem um momento único, que tornam o enunciado um "todo historicamente individual e único, irreproduzível" (Bakhtin, 2000, p. 357).

Assim, a linguagem falada pode ser também trabalhada como uma produção cooperativa. Por acreditar na contribuição do outro, por meio da fala, a professora acredita que, a partir dessa colaboração, o vínculo afetivo oportunizado contribuirá para que o conteúdo surta o efeito pretendido. Bakhtin (2000) também concorda com esta concepção de oralidade, ao afirmar que a fala só existe na forma concreta dos enunciados e que não existe fora dessa forma. Marcuschi (2008, p. 25) define a oralidade como "uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora". Essa característica nos leva a compreender que é por meio da interação que as pessoas se apropriam da língua falada nas mais variadas situações de uso formais e informais, sem se darem conta da importância dessa prática em seu cotidiano.

Percebe-se que o caminhar é lento; porém a oralidade começa a surgir como ferramenta de comunicação, transmissão e construção de um mundo significante, sendo necessário esforço, dedicação e estudo para a compreensão do conceito de oralidade, no sentido amplo, em prol da aprendizagem que faça sentido ao educando.

O trabalho com a oralidade exige não só o envolvimento do professor, mas também de todos aqueles que fazem parte do contexto didático-pedagógico. Ou seja, é preciso realizar um trabalho coletivo, um apoio pedagógico que mobilize e incentive o professor, apresentá-lo e discutir sobre as referências teóricas, documentos oficiais que lhe sirvam de suporte, já que nos livros didáticos do ensino fundamental a oralidade se apresenta num "espaço menos privilegiado" (Cavalcante & Melo, 2006, p. 182).

Como percebido, a concepção que se tem de linguagem influencia na maneira de perceber e atuar no contexto da oralidade em sala de aula. A linguagem considerada do ponto de vista do locutor como se estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal não é o que defendemos. Retomamos Bakhtin (2002, p. 35) quando postula que o homem se constitui em relações interindividuais, em situações sociocomunicativas pois,

> (...) não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.

Bakhtin considera a língua como fenômeno social, sendo que o falante se serve dela "para suas necessidades enunciativas concretas" (2002, p. 92). Logo, a língua deve ser decodificada, compreendida nas mais diferentes situações – contextos – de uso. Nessa perspectiva, é bom lembrar que *"*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico (...)". Dessa forma, através dos diferentes contextos existentes, pode-se compreender a polissemia da palavra, apesar da sua condição de unicidade (2002, p. 106). Tal como o autor, defendemos que a língua se constitui de atos de fala, de enunciações, que são de natureza social.

Assim, a concepção de linguagem que dá suporte à proposta de ensino de língua tem como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criarão vínculos via atividade verbal. Infelizmente, contudo, o trabalho escolar baseia-se não mais na teoria gramatical, mas na análise dos discursos que expressam o real, tendo como conteúdos da língua a própria língua, ou seja, a fala, a leitura, a produção de textos e a análise linguística enquanto atividades interacionais, concretizadoras de que visões de mundo precisam ser adotadas.

Tais práticas objetivam ultrapassar a artificialidade que há nas escolas, quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Nas palavras de Gnerre (1991, p. 6) há "um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade, é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores fixados na tradição escrita". Portanto, é preciso ampliar a relação dialética entre oral e escrita, cujo ensino de uma língua que não deve ser concebida como código, mas como lugar de interação de sujeitos sociais concretos.

Nossa argumentação é de que a oralidade em sua dimensão enunciativa, vista como fenômeno de textualidade em relação estreita com as situações de comunicação é sempre realizada por meio dos gêneros textuais. Consequentemente, o ensino do oral deve ser visto a partir da diversidade de gêneros e das situações de usos sociais da fala.

Então, pensar o ensino nessa perspectiva, é considerar o ensino e a aprendizagem imbuídos da reflexão sobre a linguagem. A despeito, baseando-se no pensamento de Geraldi (1993), a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino nas atividades, proporcionará uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Nessa mesma perspectiva, para ampliar essa competência discursiva, Marcuschi (2003) sugere um movimento metodológico que vai da ação à reflexão que, por sua vez, desencadeia novamente a ação, o que permite incorporar a reflexão nas atividades linguísticas com os alunos. Essa proposta possibilita colocarem-se em prática os objetivos de ensino.

Dito de outra forma: no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor, lugar social do(s) destinatário(s); finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Consideradas essas diretrizes, segundo Marcuschi (2003, p. 13),

> [...] torna-se fundamental definir o que está abrigado, nos PCNs, sob os termos genéricos conteúdos e práticas. Nesse documento, os conteúdos se dividem em

> conceitual e procedimental e são referentes às práticas de linguagem que, por sua vez, se distinguem entre práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, produções de textos orais e escritos e prática de análise linguística. Há ainda os conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes, que permeiam todo o trabalho escolar.

As orientações aqui trazidas para o debate levam-nos a pensar o lugar do sujeito professor e do sujeito estudante, ao mesmo tempo em que coloca em discussão a necessidade de re-significar os aspectos canônicos da *práxis* educativa. A própria concepção que fazemos e temos a respeito desses sujeitos define e fundamenta as relações entre eles. É preciso, pois, conceber professor e estudante como o que realmente são: agentes e atores sociais, em que suas especificidades e diferenças não devem ser vistas como desigualdades.

É neste sentido que defendemos uma prática da oralidade pautada na polifonia. De acordo com Bezerra (2010, p. 194) "a polifonia se define pela convivência e pela interação em um mesmo espaço, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis... todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse". Na polifonia, o dialogismo se deixa ver por meio de muitas vozes; já na monofonia, há apenas o dialogismo, visto que o diálogo está mascarado, somente uma voz se faz ouvir. Isso ocorre quando o monológico sobrepõe o polifônico, no sentido em que, enquanto o primeiro compreende autoritarismo e acabamento, o segundo compreende o dialogismo, a realidade em formação, o não acabamento.

Bakhtin aponta que a única alternativa para sobrepujar o monologismo é o diálogo. Ora, é pelo diálogo que as pessoas se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam-se, mostram-se sujeitos de sua visão de mundo (Brait, 2005).

É pelo diálogo que o professor constrói uma posição diferenciada, no sentido de possibilitar concretizar a autonomia dos estudantes. É no diálogo que professores e estudantes alcançam a polifonia. Claro que também o próprio professor precisa se ver como sujeito que participa desse diálogo, pois por natureza, o "eu" não pode ser solitário; é preciso o reconhecimento de que o meu "eu" (eu para mim) passa necessariamente pelo "eu-tu" (eu para o outro). Assim, um dos focos do professor deve ser o de criar e oportunizar relações dialógicas na sala de aula; ele não precisa subjugar-se, mas assumir seu papel de participante ativo do processo ensino-aprendizagem juntamente com o outro. O professor não é passivo, pelo contrário, ele assume seu ponto de vista e suas verdades, mas não se limita a impor pontos de vista ou destruir verdades alheias.

O professor deve e pode ser ativo. Como? Interrogando, provocando, concordando ou não, respondendo, participando da interlocução da vida, re-criando-a na interação social: sendo responsivo. "Talvez por isso mesmo que a experiência se torne tão rica, porque em seu caráter paradoxal supera o dualismo e deixa viva a possibilidade de contradição" (Pereira, 2011, p. 239). Portanto, a relação, apesar de lugares demarcados, é de parceria, no sentido de que se integram. Desse modo, professor e aluno são sujeitos do conhecimento, em um processo de conexão indissolúvel ao contexto sócio-histórico. É na interação, nos vários discursos produzidos entre o eu e o *outro* que entram em cena as diversas vozes sociais que fornecem sentidos múltiplos de compreender a si, ao outro e a cultura.

As palavras dos professores trazidas nesta primeira categoria evocam um contexto, uma profissão, um gênero, uma geração, uma ideologia. Marcadamente, a maioria dos professores enuncia uma concepção de oralidade furtando dos alunos a oportunidade de compreender e ampliar suas habilidades como seres falantes, habituados a interagir com seus semelhantes, pois em nome do falar «correto» o direito de usar a palavra lhes é usurpado, o que resulta em uma construção de subjetividades abalizadas pelo fracasso e pela falta do desejo de ouvir, de falar e de construir conhecimento construindo-se.

Além de suas concepções, vejamos suas práticas para melhor compreensão da modalidade oral como conteúdo a ser trabalhado na escola. Para tanto, buscaremos resgatar, por meio dos discursos dos docentes, elementos de suas práticas que dizem respeito à realização de atividades para o trato com a oralidade, ampliando a compreensão de como os professores trabalham o oral como um dos objetivos do ensino de língua materna.

4.2 Práticas de Oralidade no Cotidiano Escolar

Para aproximarmo-nos também das práticas pedagógicas cotidianas no trato do oral e lograr os objetivos do presente estudo, buscou-se compreender como os professores de Língua Portuguesa organizam e executam suas aulas. De acordo com nossas análises, esta segunda categoria de estudo – prática pedagógica com a oralidade – deu origem a quatro subcategorias: 1) o planejar, 2) o fundamentar-se, 3) as estratégias pedagógicas e 4) o avaliar a prática.

Figura 8. Dimensões da prática pedagógica no trato da oralidade

Mas quais implicações as concepções dos professores podem ter para as práticas pedagógicas? Antes de tentar responder diretamente a essa pergunta, vale a pena retomar, ainda que brevemente, as múltiplas dimensões que o conceito de linguagem abarca, bem como os objetivos de ensino de Língua Portuguesa presentes nos documentos oficiais e adotados pelos professores.

Um aspecto introdutório para as questões que são trazidas nesta segunda categoria de análise é que, tradicionalmente, a educação escolar concentrou-se no desenvolvimento de um conjunto delimitado de habilidades de leitura e escrita, cujo foco era os mecanismos de codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras. O professor de Língua Portuguesa seguia com o treino de ortografia, a fluência da leitura em voz alta e, finalmente, a compreensão e a interpretação de textos, sobretudo narrativos e literários.

E na atualidade, a partir da LDB (Brasil, 1996) e também dos PCN (Brasil, ano), quais os objetivos para o ensino da Língua Portuguesa? Com a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) e a ênfase na participação do educando nas mais diversas situações de interação social, concebeu-se a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para a prática social. Nesta concepção, fala e escrita passaram a ser vistas dentro de uma perspectiva dialógica, sendo o foco sua dinamicidade e situacionalidade, seus usos estratégicos e suas funções interacionais.

Quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa, estes se encontram organizados pelos PCNs em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Enquanto atividade discursiva, a linguagem verbal tem como resultado textos orais ou escritos e estes devem ser compreendidos. Tal compreensão exige o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2000). Os PCNs evocam a prática da oralidade como uso social da língua, que deve estar

adequado às diferentes situações comunicativas, portanto, envolve igualmente situações contextualizadas de escuta.

Como tem sido defendido nesta Tese, a linguagem não é somente um meio de expressão, mas o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Dito isso de outra forma, é possível afirmar que, no nosso tempo de reconfiguração paradigmática, os conceitos estão sendo revistos. Assim, nesse contexto, a linguagem e também o oral é aquilo que institui o professor, autorizando-o socialmente; mais que isso, é o que constitui a sua identidade na rede de relações sociais em que ele profissionalmente atua.

Diante do exposto, primeiramente, buscou-se compreender a *práxis* dos professores colaboradores deste estudo no que diz respeito à necessidade de planejar aulas sobre a oralidade. Em análise aos planos de curso dos referidos professores, sumarizamos os principais achados, conforme Quadro 5:

Quadro 5: Principais atividades realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, segundo os planos de curso

ATIVIDADES PLANEJADAS	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
Leitura de textos (n = 5)	Participação nas atividades orais* (n = 5)
Treinos ortográficos (n = 5)	Análise e Interpretação de textos (n = 5)
Emprego das classes gramaticais (n = 5)	Trabalhos, exercícios e provas escritas. (n = 5)
Uso do dicionário (n = 3)	Desempenho nos debates e discussões* (n = 1)
Debates e discussões em grupo* (n = 2)	Apresentação de seminários* (n = 1)
Pesquisa no laboratório de informática (n = 2)	
Vídeo aula* (n = 1)	
Audição de músicas* (n = 1)	
Produção de textos (gênero narração) (n = 1)	

Nota: * atividades cujo foco é trabalhar a oralidade, segundo os objetivos expressos nos planos de curso.

O Quadro 5 apresenta as principais atividades e estratégias de avaliação que constam nos planos de curso dos professores. Conforme pode ser observado, a leitura de textos, os treinos ortográficos e o emprego das classes gramaticais estão registrados no planejamento dos cinco professores. Os debates e discussões em grupo e a pesquisa no laboratório de informática foram citado por dois professores, enquanto que a vídeo aula, a audição de músicas e a produção de textos escritos apenas por um professor.

Quanto às estratégias avaliativas, estão a participação nas atividades orais, a análise e interpretação de textos e os trabalhos, exercícios e provas escritas, registrados em todos os cinco planos de curso analisados e o desempenho nos debates e discussões e apresentação de

seminários, enquanto propostas de avaliação da oralidade contidos em apenas um plano de curso.

Observamos que o espaço dedicado à oralidade é ainda ínfimo, no contexto do planejamento das aulas de Língua Portuguesa dos nossos sujeitos. Esta constatação é mais preocupante que a concepção de oralidade apresentada pelos participantes, tal como vislumbrado na categoria de análise 1.

O planejamento é uma prática ainda bastante limitada às questões da oralidade. Muitos professores ainda ensinam Língua Portuguesa baseados em uma concepção estruturalista de língua, o que significa ensinar estruturas gramaticais, enfatizando suas formas sem nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas. Possivelmente isso esteja relacionado à própria concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que estes professores carregam.

Foi possível perceber que muitos professores ainda concebem o ensinar como uma simples transferência de conhecimentos, em que a visão interacionista, apesar de bastante discutida teoricamente, ainda representa um hífen à prática pedagógica. Contrariamente, a adoção de uma concepção interacionista e dialógica implica o professor entender a aula como espaço no qual as vozes dos estudantes devem ser ouvidas, para que estes possam se construir sujeitos da aprendizagem e do conhecimento.

Neste sentido, os planejamentos devem prever atividades e estratégias que fomentem a formação crítica do estudante, para que este participe do grande diálogo da vida.

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado faz com que os professores vejam essa díade como co-responsáveis; o professor é um mediador. Isto significa que o professor precisa realizar ações concretas, situadas sócio-historicamente, e que são resultantes de um planejamento que pressupõe princípios teóricos claros. Assim, dada a importância do tema, buscamos dialogar com os professores de Língua Portuguesa a respeito.

Como dito, buscamos nesta dimensão compreender e problematizar a importância do ato de planejar, tendo em vista que organizar as ações é uma etapa da prática pedagógica que deve existir para facilitar o trabalho do professor e também do estudante. É antes de tudo uma ferramenta que oportuniza a eficácia da ação humana, devendo ser usada pelo professor tanto para tomar decisões mais cônscias e precisas como também em busca de melhorias para o processo ensino e aprendizagem.

O ato de planejar sempre esboça ações que buscam trazer bons resultados, assim, saber o que pensam os professores sobre o planejamento do oral na sala de aula, indica-nos acerca de como é concretizado seu ensino sistemático. Portanto, aproximemo-nos das suas enunciações.

"*No plano, eu acho, que o principal item é a oralidade. E dentro da oralidade vêm outros tipos de trabalho e exercício daquela área. Mas o principal é o oral, dentro da leitura eu procuro planejar.*" (P1)

"*Eu acho... É necessário, embora eu nunca tenha feito. Mas eu gosto de coisa diferente, mas não me recordo em ter planejado, e não penso em planejar, a não ser que seja um local já assim... bem específico, porque pra gritar e falar palavrão, eles conseguem fazer isso num vozeirão.*" (P3)

(CONTINUAÇÃO)

"*Com certeza, né? tudo tem que ser bem planejado, o professor, mesmo com os anos, né? com a prática, né? você tem que planejar, por quê? porque sempre seu alunado vai ter algo diferente, né? a mesma turma que você pegou no seu primeiro ano de carreira, não é igual a de 20 anos, não, então tudo tem que ser bem planejando. [...]tem que se planejar [meio sorriso] mas [...] também não é uma coisa que o professor não possa improvisar, né? ele pode aproveitar aquele momento pra não perder, porque talvez ali exista uma oportunidade de aprendizado né? que o aluno nos passa, então sim... eu ainda vou pelo planejamento, eu acho que é preciso e necessário, sim. [...]o professor precisa ser todo flexível, ele tem que planejar sim (ênfase), mas aproveitar aquilo né? que se traz.*[...] *se a gente não tiver uma preparação, como eu falei antes, que as aulas devem ser planejadas, né? a gente acaba se envolvendo e esquecendo o foco.* A *tecnologia...se a gente não planejar, não pensar em sala, a gente termina envolvido e perdendo (ênfase) o foco, de que adianta ter mil tablets na escola, celulares, né? se eu não souber utilizar, se meus alunos ta simplesmente passando fotos e olhando no Facebook, não adianta, então... eu tenho que aproveitar esses momentos (ênfase) deles, e trazer... e voltar para o processo de construção de aprendizagem.*" (P2)

"*Com certeza, com certeza, sendo a oralidade uma manifestação da língua, sendo a oralidade o objeto de ensino ele tem que ser planejado, evidentemente... tenho trabalhado muito pouco.*" (P4)

"*Eu acho que tudo que a gente tem que fazer é a gente tem que planejar né? Apesar de que às vezes a gente planeja e não da certo (risos) foge completamente. Às vezes você planejou elaborou lá uma coisa bem e disse: ah não, isso vai dar certo assim, chega e não rola daquele jeito. [...]eu sempre planejo a oralidade através da leitura [...] eu planejo assim, olha vamos assistir o filme, então vai ser um debate, vamos conversar sobre o filme, pronto, de qualquer jeito é um planejamento né?"* (P5)

A partir das enunciações trazidas, é possível perceber que os professores em sua totalidade (n = 5) defendem a importância do planejamento, entretanto, quando se trata especificamente da prática da oralidade enquanto objeto de ensino, há certa indiferença. É possível inferir, a partir das falas e também das propostas dos planos de curso que a leitura é o principal item compreendido como atividade que trabalha a oralidade, conforme se observa nos trechos que se seguem.

> *"Mas o principal é o oral, dentro da leitura eu procuro planejar*". (P1)
>
> *"[...]eu sempre planejo a oralidade através da leitura, eu sempre parto de leitura, a oralidade ela vai surgir naturalmente [...] eu planejo assim, olha vamos assistir o filme, então vai ser um debate, vamos conversar sobre o filme, pronto, de qualquer jeito é um planejamento né? [...]ele está dentro das atividades."* (P5)

Como visto nos trechos acima, há uma preocupação dos professores em trabalhar a leitura como se esta permitisse o trato do oral, mas na verdade caso não sejam trabalhados os objetivos previstos para orientação do uso da linguagem oral, por exemplo, nos PCNLP, no tocante ao processo de escuta e produção de textos orais esta atividade não se concretiza adequadamente.

A escrita oralizada passa por um processo diferente. Não há aí uma improvisação da fala, mas a leitura de um enunciado escrito seguindo, portanto, as demarcações da língua escrita. A língua falada serve, neste caso, mais como um suporte, um meio para que a mensagem escrita seja veiculada.

A língua falada em nossas escolas, na maioria das vezes, está resumida a esse tipo de processo, o de repetir oralmente os enunciados escritos nas páginas dos livros. Esse tipo de didática exige a memorização de falas escritas; trata-se de uma prática que não se resume às aulas de Língua Portuguesa, pelo contrário, é utilizada em todas as disciplinas.

Além disso, alguns professores quando desenvolvem atividades relacionadas com a oralidade as reduzem aos gêneros informais como a conversa ou a troca de opiniões. Neste contexto, há um predomínio dos registros coloquiais, sem proporcionar ao grupo uma análise mais consistente da fala.

Nas falas da professora (P 5) também se verifica que o potencial da utilização de uma atividade, a exemplo do filme, está sendo planejado apenas restrito ao oral informal, para possibilitar uma conversa. Defendemos que por meio da exposição de um filme o professor pode selecionar diferentes situações sociais e, por meio desta identificação, refletir sobre as produções verbais nelas produzidas. Ao propor estas reflexões, o professor permite pensar sobre os usos da fala em instâncias privadas e públicas, por exemplo, possibilitando aos estudantes tomarem consciência de seus atos enunciativos e, por conseguinte, monitorar suas produções. Tudo isto pode contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Além disso, a fala da professora P2 possibilita a problematização de outros aspectos relevantes, pois destaca que mesmo com anos de prática o planejamento é relevante. Defende ainda que é preciso adequar-se às demandas trazidas pelos alunos, para não perder uma oportunidade de aprendizado. Portanto, o planejamento precisa ser flexível e adequado à realidade dos estudantes, como se observa a seguir.

> *"Mesmo com os anos, né? com a prática... a mesma turma que você pegou no seu primeiro ano de carreira, não é igual a de 20 anos, não, também não é uma coisa que o professor não possa improvisar, né? ele pode aproveitar aquele momento pra não perder, porque talvez ali exista uma oportunidade de aprendizado ser todo flexível, ele tem que planejar sim (ênfase), mas aproveitar aquilo né? que se traz.*[...]. *e voltar para o processo de construção de aprendizagem.*" (P2)

Quando o planejamento se concretiza na sala de aula, o professor evita ser atingido de surpresa por acontecimentos imprevistos. Por falta de planejamento, o que ocorre são improvisações diante dos imprevistos! Não que o imprevisto não venha a acontecer, mas defendemos que esta será uma oportunidade de o professor desenvolver sua criatividade e sua intuição e experiência se tornam mais aguçadas. Assim, com um bom planejamento, o imprevisto se torna uma oportunidade de aprendizado, conforme foi destacado pelos professores.

Concordamos com as ideias de Fusari (2008), quando afirma que a ausência de concretização de um processo de planejamento de ensino nas escolas, juntamente com as demais dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores em seu trabalho tem levado a uma contínua improvisação. E isto tem invertido a lógica, pois algo que era para ser eventual,

tem se tornado a regra – um ensino pouco planejado e sistematizado, o que acaba por prejudicar a educação como um todo, pois os alunos são vistos e se veem como cobaias e a educação com um lócus de experiências infundadas.

O principal desafio que se configura no campo do planejamento é apontado pelos professores, visto que apesar de reconhecerem a importância desta etapa da ação pedagógica, poucos realmente a concretizam, pois destacam:

> *"É necessário, embora eu nunca tenha feito. Mas eu gosto de coisa diferente, mas não me recordo em ter planejado."* (P3)
>
> *"Tem que ser planejado, evidentemente... tenho trabalhado muito pouco.*" (P4)

Podemos afirmar criticamente que professores que assim pensam levam-nos a sugerir que eles desconhecem a real função do planejamento, bem como sua importância. Parecem simplesmente estar preocupados em ministrar conteúdos, desconsiderando a realidade e herança cultural existente, sem ter precisamente claros os objetivos que se pretende alcançar.

A esse respeito, Luckesi (2001) afirma que o ato de planejar na educação em nosso país tem sido concebido como uma atividade sem significado, em que os professores cumprem o planejamento enquanto roteiros e esquecem do seu papel político.

Os professores não precisam perceber o planejamento como inimigo, mas sim como aliado, visto que por intermédio dele é possível delinear suas ações para alcançar seus objetivos ao longo de um período. Além disso, o planejamento não deve cumprir apenas uma questão burocrática, uma obrigação, mas sim deve tornar-se um norteador na busca da autonomia, nas resoluções de problemas e na tomada de decisões.

Para que o plano de curso seja adequado, cabe ao professor considerar alguns componentes fundamentais, por exemplo: conhecer a sua própria personalidade enquanto professor, conhecer as características psicossociais e cognitivas de seus alunos, conhecer a epistemologia e metodologia mais adequadas à sua componente curricular, conhecer o seu conteúdo e materiais didáticos à sua disposição.

Embasando-nos no binômio teoria e prática, defendemos a ideia de que o professor deve ser aquele que se preocupa e também se ocupa, não só com a concretude de suas práticas, mas também com o planejamento destas. Cabe ao professor refletir sobre a necessidade de sua presença no seu agir/fazer profissional, compreendendo as estruturas e processos pertencentes ao ensinar e aprender.

Para enfrentar este desafio, é preciso (des)aprender a separação entre planejar e agir, entre teoria e prática, e entre oral e escrita. É preciso que estes e tantos outros professores compreendam que a fragmentação e a compartimentalização do saber e das ações acabam por prejudicar o processo educacional. Não possibilitam entender os mais variados problemas das mais variadas realidades complexas.

Defendemos que o planejamento se torna crucial, tendo em vista atingir os verdadeiros propósitos da educação, mas isto exige alguns aspectos básicos, dentre eles o conhecimento da realidade, pois por meio deste é possível diminuir os imprevistos, buscando nesse conhecimento identificar as necessidades que precisam ser trabalhadas para, a partir daí, traçar as finalidades, metas e objetivos a serem alcançados.

Um aspecto a ser destacado é que o planejamento, como outras ações pedagógicas, na prática de vários professores não é uma atividade que envolve o diálogo com os estudantes, no sentido de com eles comungar ideias e propostas condizentes à relação teoria e prática cotidiana. Contrariamente, a partir de concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que concebem o professor como centro do processo, deixa-se de ouvir e construir dialogicamente o fazer pedagógico.

Defendemos ainda que o próprio planejamento pode ser concretizado com os estudantes fazendo parte desse processo. O planejamento serve para desenvolver entre professores e alunos uma ação eficaz para pensar o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que ambos – professor e aluno – são atuantes na sala de aula.

Os professores, entretanto, ainda como senhores do saber, centralizam em si mesmos os planos de curso, sem possibilidades de emanarem atividades de interesse a partir dos co-partícipes do processo educacional. Segundo Kuenzer (2003, p. 4), isso ocorre, pois o "planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado".

Não estamos defendendo que não é da responsabilidade do professor elaborar o plano de aula, por exemplo, mas que este processo pode ser dialogado. Sem dúvida, cabe ao professor o compromisso e a competência técnica e teórica para tal feito.

A cada novo dia, deparamo-nos com muitos desafios; sabemos que ser professor em um país que não concebe a educação como bem maior, onde há uma desvalorização imaginável à figura do educador, as exigências são muitas. Embora nas falas o planejamento do ensino do oral se apresente como de grande importância, na prática o que vemos são resistências, lacunas.

Considerando a educação, a escola e o ensino como grandes meios que o homem busca para poder realizar seus projetos de vida, questionamo-nos como a escola e os professores estão assumindo seu dever de construir um bem viver? Como tem sido planejadas as ações pedagógicas?

Partindo da constatação de que a sistematização é por certo essencial, os professores neste estudo defendem que trabalhar a oralidade exige saber adaptar-se à realidade e ao momento; exige flexibilidade. Contudo, apesar do planejamento da oralidade ser de suma importância e previsto nos documentos oficiais, percebe-se que os professores são negligentes na sua prática educativa, improvisando suas atividades ou dando pouca ênfase ao trato com o oral. Em consequência disto, não conseguem alcançar os objetivos quanto à formação que desejam para os estudantes.

Se percebermos esta cotidianidade como repleta de indagações, resgatar a importância da reflexão e reconhecer a necessidade de desenvolvermos nossas próprias ações são tarefas essenciais.

Os professores precisam quebrar o paradigma de que planejar é um ato apenas técnico e assumi-lo como ato político (Castro, Tucunduva, Arns, 2008). Pois como defende Freire (1998) educar é um ato político, e o planejamento orienta a *práxis* do educador quanto aos objetivos, aos conteúdos e aos procedimentos, norteando a construção de pessoas mais autônomas ou automatas.

Diante do exposto é que consideramos o planejamento enquanto uma ferramenta de fundamental importância na organização profissional, pois este deve conhecer as necessidades, compreender a realidade para que consiga realizar intervenções com qualidade, visto que planejar é estudar, organizar, coordenar, ações a serem tomadas para a realização de uma atividade visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planejamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se desejar alcançar.

Dando continuidade às análises desta categoria prática pedagógica com a modalidade oral, os professores foram questionados acerca de quais teorias dão suporte ao ensino da modalidade oral. Seguem as falas dos professores para ajudar na compreensão desta sub-categoria que não apresentou respostas concretas e sistemáticas, mas possibilitou muitas indagações e reflexões:

> *"Existe (teoria)! Antes de lecionar, trabalhar com o ensino, já li texto sobre o que é oralidade, discurso principal meio da pessoa ser entendida é dentro da oralidade. Também com teoria e prática [...] por isso que procuro zelar e preservar a oralidade sempre, no nosso trabalho, no nosso dia a dia".* (P1)

> (CONTINUAÇÃO)
>
> *"[...] o professor quando vem estudando, quando vem lendo, vem se preparando, né? ele ta se atualizando, ele pode sim aproveitar, né? às vezes – como eu já falei - um bilhete que passa na sala, aquele bilhete que passou ali, eu posso pegar e aproveitar ele, né? às vezes uma discussão na sala, sobre religião, sobre política, temas polêmicos, né? o professor pode... se o professor tiver bem preparado, né? ele pode aproveitar aquele momento, e sim dá uma aula. [...]se você não souber e não tiver ligado, né? não tiver preparado, acaba perdendo a oportunidade, né?. Quanto à teoria eu não... eu não lembro assim... a base, se você me perguntar, eu me lembro que... o gênero oral, eu estudei Bakhtin e foi num livro bem... bem conhecido, eu não to lembrando agora exatamente. A base teórica, se você me perguntar: qual... onde é que você segura? Eu não sei dizer precisamente, sei que é importante, que precisa ser trabalhado, e é dessa maneira, a partir dessas bases é que eu vou... nem dessas bases, né? a partir desse meu... como diz... essa minha convicção, essa minha certeza, da importância, disso...de preparar o ser, um cidadão que seja transformador. [...]eu creio que meu trabalho precisa ser melhorado, sim, eu preciso mais... como eu vi agora...me fundamentar mais na teoria, né? também, por que? Né, porque quando a gente tem aquela (ênfase) base, a gente pode dá um fruto melhor, às vezes a gente faz inconsciente, né? mas eu creio que a teoria é tão importante também, né? não que a gente se detenha nela, mas como uma base para os próximos passos, então eu creio que está evoluindo, tá melhorando, mas ainda tem muito que melhorar."* (P2)

A modalidade oral como conteúdo a ser trabalhado na escola é tema que vem sendo enfatizado no Brasil desde os primeiros anos do presente século. Os próprios PCNs põem esta

modalidade ao lado da escrita e ressaltam a importância do desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, oportunizando o controle mais consciente e voluntário da enunciação, em função do domínio da palavra pública no exercício da cidadania. Assim, é possível perceber que os professores não apresentam uma postura segura do ponto de vista teórico no trato com o oral. Os professores (P1 e P2) destacam que é importante a base teórica, mas não delimitam com clareza suas concepções. Retomando as palavras da professora (P2) o autor Bakhtin é citado, mas ela mesma afirma que não se lembra de qual sua base, apesar de considerar a importância da teoria para evitar os improvisos.

Para desenvolver a capacidade de expressão oral do estudante, o professor precisa ter consciência teórico-prática desse conteúdo. Precisa desenvolver um trabalho que possua um caráter interacional, inserido em uma prática discursiva, com pelo menos dois interlocutores, em torno de um sentido e de uma determinada intenção. A linguagem, a fala, a escuta, a produção de textos orais, nesse contexto, precisam ser fundamentadas.

A formação de estudantes produtores de textos orais exige do professor um redimensionamento, uma organização das ações e objetivos pedagógicos teoricamente fundamentados. A escola e seus agentes, enquanto instituição que lida diretamente com a formação de pessoas, precisa pensar sistematicamente seu fazer e sintonizar-se com as demandas sócio-históricas da contemporaneidade. Enquanto professores, precisamos nos perguntar como estamos preparando nossas crianças e jovens para atuarem nas diferentes situações reais de comunicação.

Considerando que os objetivos do ensino da língua materna envolvem o eixo da oralidade e embora o ensino da oralidade seja obrigatório nas escolas brasileiras, parece que nem sempre há clareza teórica sobre o que é o trabalho com a oralidade. Segundo Magalhães (2007) isso pode residir no fato de a linguagem oral ser concebida como ferramenta de mediação e de comunicação, dificultando sua identificação como objeto a ser ensinado.

Como dito, as compreensões teóricas que defendemos para fundamentar o fazer do professor no tocante à oralidade devem pautar-se numa concepção de linguagem enunciativa, interativa, em que a linguagem como forma (lugar) de ação e interação possibilita múltiplas possibilidades de ação pedagógica.

Como dito em capítulos anteriores, o "instrumento semiótico" usado pelos seres humanos é a linguagem. Mas a linguagem deve ser concebida em seu sentido e alcance próprios,

e não reduzida, como no senso comum, às suas funções de representação e de declaração, as quais lhe são apenas secundárias.

Em diálogo com Bakhtin (2003) e Freire (1998) não enfocamos a língua na homogeneidade e estabilidade. Assim, não propomos fundamentá-la e estudá-la de forma sincrônica. Pelo contrário, o fenômeno linguístico deve ser visto senão a partir de seu valor ideológico e social. Consideramos mais apropriado estudar a língua quando levados em consideração seus aspectos interacionais e dialéticos, sua natureza ativa e dinâmica.

Com essa visão, Bakhtin (2003) possibilita-nos pensar uma forma diferenciada de se trabalhar com a língua oral; esse fato o colocou em situação de vanguarda, já que, em décadas posteriores, esse «modo» de enxergar a língua contribuiu para que os estudiosos concebessem o funcionamento da mesma como um processo articulado e contextualizado. Por meio desta concepção interacionista foi possível perceber a importância da utilização sistemática da oralidade nas aulas de língua materna.

Nesse mesmo pensamento, para Marcuschi (2003) tomar a oralidade como objeto de ensino envolve compreender sua adequação às práticas sociais, bem como perceber os discursos que nela circulam e seus mecanismos linguísticos, e assim considerar que se está trabalhando com a língua em sua realidade. Estes autores representam expoentes importantes para aqueles que desejarem se fundamentar sobre o tema.

Ainda a respeito da fundamentação teórica para trabalhar com a modalidade oral, as professoras (P3) e (P5) divergem do posicionamento anterior, se expondo de forma bastante objetiva, conforme podemos observar a seguir:

> *"Eu, sinceramente, nunca me preocupei [sorrisos] com isso, eu acho que tudo é tão espontâneo, é tudo tão... eu tento ser o menos técnica possível e o mais prática possível, e mais... eu não sei se é por falta de conhecimento da minha parte, talvez eu faça sem perceber. Mas eu não me preocupe diretamente [...] nunca me preocupei, por incrível que pareça [...] eu não sei se é por que... eu passei um tempo focada com escrever, escrever, escrever e tenho tentado não fazer isso com meus alunos pra não traumatizar, mas por outro lado não fiz essa (?), ta ai uma boa proposta pra eu começar a estudar a questão da teoria, ta vendo? [sorrisos], Olha aí o ambiente da escrita, [sorrisos], eu nunca pensei, nunca li nada, se eu li não me recordo... ah lembro de ter lido alguma coisa (?), mas nunca me interessei de ir atrás, e saber o porque, de como trabalhar, a importância, não mesmo. [...] eu preciso (ênfase) da teoria pra trabalhar conscientemente, saber o que eu estou fazendo, pra saber o porquê daquele resultado. Uma boa proposta."* (P3)
>
> *"Honestamente eu não me preocupo, eu leio e tento fazer, agora assim ficar... ah não... tal teoria me dá subsídio pra isso... eu honestamente não me preocupo com isso... quando eu planejo eu tento assim da umas estratégias que eu vejo que dão certo... outras que eu vejo não foi legal... então eu me preocupar com a teoria que me da subsídio a isso... honestamente eu não me preocupo... eu vou pela intuição... pelo reconhecimento que eu tenho assim da turma... eu vejo como é que funciona... agora que... ah não... eu vou aplicar tal teoria... não.. honestamente eu não sei fazer isso.. eu até gostaria pra ver se funciona. Honestamente não dá pra ficar estudando, estudando sempre, não dá, a gente não tem tempo pra isso, se eu for viver somente estudando, estudando. Na verdade, eu deixava de dar aula. [...] Eu gostaria de ter mais tempo de estudar, mas sempre que é preciso, estou dando uma olhada, eu tenho meus livros, eu vou na internet. Eu pesquiso..."* (P5)

A partir das enunciações e diante do que temos discutido, os professores relatam que não possuem, não tem tempo ou não constitui foco de suas preocupações a questão da fundamentação teórica para trabalhar a oralidade em sala de aula. E apresentam muitas justificativas para suas posturas, pois dizem que procuram ser menos técnicos e mais práticos. Além disso, apresentam como justificativa a falta de tempo para estudar, para se fundamentar; informam ainda que a ênfase dada à escrita também contribuiu para a desvalorização da fundamentação do oral.

Sendo assim, conforme os argumentos acima utilizados, consideramos que as palavras se reportam sempre ao social e não ao individual. E é nela que se encontra o resumo de toda manifestação cultural; o processo de semantização da palavra e do discurso ocorre na enunciação e no dinamismo da fala interativa, ou seja, não há como compreender a língua,

integral e concretamente, se não considerar o seu aspecto dialógico. O que estes professores enunciam representa também a teia do todo social.

A linguagem é um fenômeno que se constrói a partir da interação de «um» com «um outro»; por conseguinte, o falante concretiza a intenção de sua fala no contato com o outro. Foi isso que aconteceu no diálogo entre a pesquisadora (também professora de Língua Portuguesa) e os demais professores. Vejamos um fragmento disto quando a pesquisa também é uma forma de intervenção:

> *"Tá ai uma boa proposta pra eu começar a estudar a questão da teoria, tá vendo? [sorrisos]"* (P3)

Ao analisar e refletir sobre as enunciações destes professores, consideramos que ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, mas mediadores que dialogam e polemizam com outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação é dialógica, por isso mesmo não há passividade: é polêmica, movimento, jogo, batalha, tentativa de transformação e até subversão de sentidos linguísticos. Cabe então considerar que toda a formação discursiva de um indivíduo, na verdade, foi construída a partir de experiências discursivas de outrem.

Todas as enunciações aqui trazidas devem ser entendidas enquanto acontecimentos sócio-ideológicos, não como parte de um sujeito individual, mas a marca de um processo de interação entre sujeitos. Sendo de natureza social, é abalizada pela situação mais imediata e também pelo meio social mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

As enunciações dizem respeito ao contexto interlocutivo do qual participam os objetivos dos interlocutores, as relações existentes entre eles, o assunto, o local, o tempo, os ditos e os não-ditos. Segundo Kramer (2007) o produto do ato de fala, a enunciação é de natureza social, em que o pensamento não existe fora da sua expressão potencial nem da orientação social de tal expressão.

Finalmente, ainda acerca da importância de fundamentação teórica para se trabalhar a oralidade, o professor (P4) afirma algo interessante no sentido da formação continuada e oralidade, vejamos:

> *"[...] estou há 10 anos em sala de aula e nunca participei de um curso de formação que tratasse como tema principal a oralidade. E não faz parte da discussão, assim quando trazem é aquela coisa assim muito pouca. Bem, como eu falei, tem a dificuldade um pouco teórica, por conta dessa deficiência que eu vinha falando aqui dos cursos de formação não ter uma abordagem voltada para a oralidade, como a academia não tem uma (inaudível) que abordasse mais profundamente a oralidade, voltada exclusivamente para a oralidade, então tem uma deficiência teórica nesse sentido."* (P4)

A lacuna na formação de professores é indicada como fator preponderante na ausência de propostas organizadas para serem executadas pelos docentes com vista a trabalhar a oralidade. A necessidade de apropriação de um saber curricular sistemático põe em relevo as lacunas da formação inicial e continuada no tocante aos conceitos, paradigmas, metodologias e estratégias didáticas. Numa perspectiva bakhitiniana e freireana, os seres humanos são compreendidos em sua dinâmica de transformação no mundo e com o mundo. De acordo com Sutil, Carvalho e Alves (2013) a participação dialógica entre homens e mulheres oportunizam a humanização e a libertação. O diálogo substancia essa construção conjunta democrática, em que eles e elas exercem o direito de dizer a sua palavra.

Nesse contexto, os professores e os estudantes são sujeitos inconclusos que buscam, em processo de ação e reflexão sobre a ação, a sua conclusão, humanizando-se e libertando-se. Além do mais, a concepção educacional dialógico-problematizadora freiriana que dá sustentação a esta Tese compreende a ação transformadora de homens e mulheres sobre suas condições existenciais, no desvelamento e superação de suas características de opressão. Enfim, eles e elas historicizam-se. A formação de professores que defendemos deve estar pautada nesses princípios.

Diante do contexto descrito pelo professor (P4), recorremos a seguinte reflexão: quais temáticas de formação continuada a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa [PB] tem tratado nos seus encontros quinzenais por componente curricular, durante todo o ano letivo? Como o centro de Capacitação dos Profissionais em Educação [CECAPRO] deste município tem avaliado seus planejamentos? Notadamente, não teremos respostas para estas questões aqui, o que merece um estudo aprofundado. Contudo, levantar estes questionamentos nos convida à reflexão.

Perrenoud (2002, p. 194) afirma: "Se um país não possui recursos para a formação de todos os seus professores, parece surreal lutar por uma prática reflexiva". Todavia, um dos grandes desafios a enfrentar é a mudança de concepção de que a formação continuada é algo positivo e necessário.

Em busca de consolidar a compreensão do trabalho com a modalidade oral, questionamos ainda se a prática em sala de aula contempla a oralidade. Caso sim, que estratégias os professores utilizam para trabalhar esta abordagem. Nesta subcategoria "Estratégias Pedagógicas", todos os professores disseram que suas práticas contemplam a oralidade. Diante deste contexto, seguimos com quais são as estratégias utilizadas. Dividimos a exposição desta subcategoria nos seguintes pontos:

a) abordagem tradicional, composta pelas ideias centrais de ausência do ensino da oralidade, oralidade e leitura, e oralidade informal (conversas e debates);

b) princípios do ensino da oralidade – reflexão e contextualização e

c) gêneros textuais orais, citados como exemplos o seminário, a encenação de situações formais de oralidade e a rádio na escola.

Para análise desta subcategoria, foi possível perceber que os professores enunciam simultaneamente propostas de trabalho com a oralidade que ora configura um ensino assistemático e sem fundamentação no trato das questões de linguagem, língua e oralidade, não permitindo a identificação de estratégias que atendam ao ensino desta temática, ora apresentam alguns exemplos didático-metodológicos e reflexões que possibilitam pensar a sistematização do ensino da oralidade.

Inicialmente, nas três primeiras falas apresentadas na sequência, os professores P1, P3 e P5 defendem que atuam mais numa "abordagem tradicional", em função de uma percepção puramente pragmática, técnica e ainda apresentam uma ideia pejorativa às análises críticas das práticas pedagógicas "*Não adianta enfeitar, pois o ensino precisa ser direto"* (P1). A metodologia que predomina deve ser questionada, visto que os resultados não contemplam uma formação holística, mas apenas mecanicamente oportuniza algum aprendizado. Entretanto, não é isso que os professores pensam. Vejamos suas enunciações:

"*procuro trabalhar mais no sistema tradicional. Porque se você parte da modernidade, é uma modernidade que não noto muito resultado não. Trabalho sempre procurando é (pausa) uma formação para professores da rede de ensino, procuro seguir, a cada dia melhorar dentro da oralidade. Pego um assunto procuro fazer que o aluno entenda no dia a dia, com a palavra dele. Não adianta enfeitar, pois o ensino precisa ser direto. Por exemplo: se for substantivo, você antes de cobrar a escrita, é preciso antes dizer diversas vezes o que é substantivo, que ele á variável, existe diversos tipos, explicando detalhadamente uma, duas, três vezes."* (P1)

"Acho que mais a escrita. Não sei, agora tá aí uma dúvida cruel". *[...] é mas, através da conversa a gente aprende às vezes muito mais do que aquele conteúdo que está sendo dado, não tem nada a ver com o conteúdo*." (P3)

"Trabalho muito a escrita. Desde o início do ano que eu tento assim trabalhar com eles olha, desenvolver parágrafos simples, num é um texto inteiro grande não, é um parágrafo, usar pontuação adequada, usar letras adequadas, usar letras maiúsculas no lugar que deve ser usado, e eu digo pra você com 50/60% da turma eu não consegui." (P5)

Os professores apresentam uma perspectiva dicotômica entre escrita e oralidade, mas realizam reflexões sobre o que realmente estão trabalhando na sala de aula. Especificamente um professor (P3), ao ser questionado se sua prática contempla a oralidade, no fragmento citado, demonstra não ter convicção de como vem desenvolvendo o trabalho em sala de aula. Em continuidade, o professor (P5), na mesma ideia, afirma que foca bastante na escrita e releva suas dificuldades, apresentando a prática tradicional arraigada.

Desta forma, se pode observar que esta característica remete ao modelo de ensino da escola tradicional, mencionado por Freire (1987) como educação bancária, em que o aluno é mero receptor de informação, sem direito a manifestar suas ideias e conhecimentos prévios. O professor, por sua vez, é visto como agente centralizador do conhecimento e detentor do saber. Nesse contexto, o aluno não é estudante, e acredita que o papel do professor é falar e o seu é ouvir. Este tipo de ensino «oportuniza» o aluno a aprender a calar, ignorando o falar e o ouvir.

Antunes (2003), ao abordar a oralidade em sala de aula, questiona o fato de muitos professores não conseguirem fazer com que seus alunos desenvolvam uma competência

comunicativa-interativa; isso faz com que prefiram trabalhar sem fazer uso do potencial valor da oralidade.

Ainda nessa perspectiva limitadora do ensino da oralidade, tal como identificado em outras subcategorias e nos planos de curso e diários de classe, a leitura é destacada como estratégia relacionada à oralidade.

> *"Eu tento, levo um texto vamos ler, primeiro uma leitura silenciosa, pra eles tentarem um contato com o texto, já começa ai a dificuldade. Alguns não leem de maneira alguma, ai segundo contato, vamos agora dividir se é uma narrativa, eu... vamos separar narrador, fulano é narrador, sicrano é personagem tal, beltrano é outro personagem para estimular né? a participação. É isso mesmo eu sempre parto de textos de leitura porque eu não vou pedir pra alguém falar de alguma coisa sem dá subsídios, então eu sempre levo um texto, começa sempre por uma leitura, tá certo? As leituras, eu uso diversas estratégias, mas eu acho que uma estratégia que você não pode deixar de lado, é você começar você mesmo lendo e depois partir pra o oral, leitura oral, né isso? Depois eles vão perguntar um ao outro e determinado grupo responder, tá certo? Vou elaborar minhas perguntas faço oralmente, e faço com que eles façam as colocações oralmente.É feito assim, uso estratégias que estimulem uns perguntarem outros responderem essa troca eu vou colocando vou reforçando é sempre assim mas eu sempre parto de um texto às vezes um texto curto as vezes um texto mais longo depende do tempo da aula, é sempre assim."* (P5)
>
> *"Leia, tem aí, olhe pra sua folha, olhe para o livro, acompanhe. [...] as melhores leituras só consigo fazer fora da sala, no jardim, no pátio em algum canto. Eles preferem escutar do que acompanhar a leitura no...no livro, no texto, por que... ai eu ficava insistindo. Fui percebendo com o tempo, porque como eu lia interpretando, ne? que eu gosto, pelo fato da dança, a questão da arte, eu faço muitos movimentos, ah! isso é importante, faz com que eles criem gosto de escutar o texto."* (P3)

O ensino de Língua Portuguesa vivencia um momento transitório, já sendo possível observar a emergência de novas metodologias, mas ainda a presença de velhas posturas. A análise linguística ganha espaço nas discussões acadêmicas, mas a escola ainda adota velhos conceitos. O professor (P1) não consegue enxergar a liberdade de expressão como possibilidade para a construção da cidadania ou como forma de desenvolver a consciência crítica, apontada por Souza e Mota (2007), que argumentam a dimensão social do discurso, manifestada pela fala individual que, segundo estes autores, muito raramente é reconhecida pela escola. No tocante

às práticas escolares, a escola preocupa-se com atividades estritamente pedagógicas, desconsiderando a trajetória pessoal dos alunos.

O discurso do professor (P5) corresponde somente ao reconhecimento da modalidade oral apenas como modalidade de uso cotidiano. Observa-se, na fala do professor (P5), um destaque para a importância da leitura, esta vista como instrumento de construção para uma cidadania participativa e crítica fica evidente no discurso deste professor, quando assim se expressa. A intenção é interessante, a prática é que não possibilita uma ampliação das competências discursivas, pois o professor estimula mais uma repetição de perguntas e respostas que não potencializa tudo que o diálogo realmente possibilita.

As estratégias de leitura adotadas não favorecem uma boa compreensão do texto nem tampouco a competência leitora. Notadamente nas aulas alguns como falar alto e distintamente, gerenciar as pausas para contribuir com a assimilação do texto, o ritmo de fala, nem muito rápido nem muito lentamente, a variação da voz, o gerenciamento do suspense, da sedução por meio da entonação também fazem parte da oralização, mas isto é pouco trabalhado. Ao sugerir trabalhar a leitura, devemos considerar no planejamento que a capacidade de monitoração oral requer treino consciente.

Diante deste prisma, o que parece é que esta ausência do aspecto relacional desconsidera a história de vida dos alunos e a própria realidade da escola. Percebe-se que o professor (P5) não consegue espaço para expor o que realmente acredita. Nota-se, por meio do seu discurso, a angústia por não estar encontrando espaço no contexto desta instituição escolar.

A oralidade apresenta-se em suas práticas apenas como modalidade de uso. Neste contexto, há momentos na entrevista em que a oralidade se revela ausente das práticas escolares.

No trabalho com a leitura, questões como a linguagem não verbal, a linguagem corporal, a entonação, o ritmo e outros recursos podem e devem ser objeto de ensino e de reflexão. Mas isto não se configurou claramente nas palavras dos professores. Fica implícito nos discursos que o instrumento didático do professor se limitava à expressão verbal. A respeito disso, Schneuwly (2004) já havia previsto que a linguagem oral era bastante presente nas salas de aula, como nas leituras, nas conversas e nas instruções e correções de exercícios; contudo "[...] ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas" (p. 149).

Ainda nesse prisma, e corroborando a citação acima, a oralidade é trazida como a única maneira de expressão pedagógica. A partir da experiência exposta por estes professores,

também é possível vislumbrar uma abertura de tornar o ensino dessa modalidade uma forma que possibilita ao aluno uma visão mais abrangente e permite lidar com vários olhares acerca da fala, quando assim os participantes do estudo se colocam:

> *"[...] coloquei algumas cenas no quadro, usei o gênero textual jornal, nós tínhamos reportagem sobre a guerra, no oriente médio, por questão de religião e tal, eu pedi pra eles fazerem uma comparação com o que eles vivem, por serem de periferia, qual a diferença dessa guerra que vocês viram na reportagem, pra guerra que vocês estão vivendo hoje?"* (P3)
>
> *"[...] cada um deu sua opinião, cada um falou o que achava, eles não aprenderam o conteúdo que eu ia dar, mas eles aprenderam e vivenciariam outra coisa muito mais rica que é o meio, o conhecimento do meio, ne verdade? Aquelas coisas que eles gostam, aquela... vamos conversar e eles participam muito mais, eu acho que a oralidade me aproxima muito mais do aluno, claro, tem dia que eu to meio sem saco (?) e dou aquela escafudinha básica, mas eles não aprendem como aprendem escutando."* (P3)

É possível depreender, a partir da fala do professor P3, que ele procura contemplar o trabalho pela via do diálogo, demonstrando uma abertura pedagógica em prol da participação dos estudantes. Assim o professor diz que consegue fazer uma dinâmica de conversação, um debate.

Essas estratégias procuram oportunizar a participação dos alunos e dizem sempre primar pelo respeito à individualidade presente na sala de aula, o que é importante, porém é preciso ultrapassar as formas cotidianas de produção para confrontar-se com situações formais de fala.

Destaca-se que a atividade avança no sentido de oferecer momentos de fala entre os estudantes, o que contribui para desenvolver a habilidade de escuta, de falar em público e de ouvir e compreender o que foi dito. Assim, o falante ouve junto com o seu interlocutor e pode controlar os seus efeitos a partir das reações do outro, podendo corrigir com eficácia, por serem momentâneas, as eventuais falhas de comunicação, quando a informação desejada não se efetiva. Entretanto, essa característica pode ser vista como uma vantagem da linguagem oral, pois determina a cooperação dos participantes na comunicação.

As entrevistas também foram reveladoras de ideias condescendentes para as nossas análises, quando, por exemplo, uma professora traz em seu discurso nuances de uma

sistematização do ensino da oralidade. Estes elementos podem revelar o resultado de um processo cuidadoso de construção em que a formação acadêmica do professor tem importância decisiva, como podemos perceber no trecho que se segue:

> *"Pra desenvolverem a voz, a habilidade, aí a gente trabalha o que? A postura, né? a postura do aluno, como ele se porta, como eu vou cantar, a gente trabalha essa questão, posicionamento dele, né? a dicção tudo isso [...]então a gente trabalha essa questão da oralidade, tem outras situações, que a gente trabalha [...]selecionar vocês para o emprego, né? e coloco eles no papel de empregado, suposto empregado e suposto empregador, e é divertido, por que? Geralmente, eles... alguns vão de boné, com aquelas correntes, mascando chicletes, né? e falando de gírias, né? geralmente eu pergunto, e se você fosse empregador, você optaria por quem? Isso faz eles refletirem a oralidade, né? [...]nem vai falar do jeito que fala normalmente no dia você tem que ter essa preocupação [...] então quer dizer que envolve tudo, a postura, o comportamento, o tom de voz, né? aí a gente sempre traz um aluno... né? a gente sempre traz aquela encenação, um aluno vem gritando, falando alto, cheio de gírias, de short curto, e a gente trabalha essas questões e é bem interessante, como eu disse, que toda vez que envolve a realidade deles né? assim... eles se sentem envolvidos."* (P2)

Conforme observamos, o professor P2 demonstra uma abertura pedagógica e procura oportunizar a participação dos alunos, primando pelo respeito às individualidades presentes na sala de aula. Para tanto, utiliza-se de projetos em que o aluno possa falar, expressar-se. Enquanto isso, o professor fica atento escutando o que eles têm a dizer.

A principal sugestão é oportunizar a reflexão sobre a oralidade. A atividade vem proporcionar que a sala de aula se torne um espaço em que a oralidade possa ser ampliada a partir de uma proposta reflexiva e contextualizada.

Concomitante a esta ideia, o professor P2, apesar de se posicionar no início de seu discurso de forma insegura, aos poucos consegue lembrar de como vem desenvolvendo o trabalho em sala, e destaca a importância da contextualização, de trazer do universo discursivo dos estudantes aspectos para serem trabalhados em sala de aula, conforme podemos contemplar na sua fala:

> *"Sim, mas... não conscientemente, eu tava... to fazendo uma reflexão, né? trabalho sim, certo? trabalho com questão de seminários né?, questão de projetos, sempre trabalho com essa coisa de educar o ser para a vida, eu tenho essa preocupação, então se eu for educar eu sempre converso com meus alunos que a gente deve adequar as situações comunicativas."* (P2)
>
> *"[...] a gente trabalha, utilizando diversas formas por meio da pesquisa, mas sempre algo que faça parte da vida do alunado, as músicas deles, raps, funks, a gente trabalha sempre dessa forma, sempre aproveitando..."* (P2)
>
> *"[...] trago os exemplos do dia a dia deles, da comunidade deles para a sala de aula e a gente trabalha a partir da realidade deles, eu sempre fui muito preocupada com isso né?, e agora que eu estou fazendo pedagogia, né? eu tive um olhar especial também pra eles, né? então eu me preocupo com a formação geral deles, então procuro sempre trazer a realidade deles. [...] tem outras situações, que a gente trabalha, que é quando, como eu falei, eu to preparando para a vida, então eu trago o aluno, né? [...] vamos fazer de conta que vamos selecionar vocês, para um emprego, né?As atividades são em grupo e coloco eles no papel de empregado, suposto empregado e suposto empregador, e é divertido. [...] Eles fazem a entrevista com os avós, né? Então eles trabalham também a questão da oralidade né? Ah!! (ênfase) A linguagem entre as gerações, né? o que mudam, porque o meu avô não fala da mesma forma que eu. Então ele vê essa ponte, esse lado, então, isso ta sendo bem trabalhado, né? às vezes, inconscientemente, eu como... eu to falando... e vem a tona que eu trabalho isso às vezes de forma até inconsciente, mas a oralidade é trabalhada, e as vezes ela até é deixada um pouco de lado pelos outros colegas né? que se preocupa mais com a escrita, com os dados, com as provas, né? então quando a gente vai avaliar um aluno, quando vai avaliar algum projeto, a gente tem que ver o que ele progrediu, né? se já teve ate uma mudança de comportamento."* (P2)

Segundo o professor (P2) é marcante quando expõe que busca aproveitar a prática, os discursos oriundos do meio dos alunos, porque não adianta trazer temáticas que não fazem parte da vida deles, pois isto não propiciará a identificação e o envolvimento. Para o professor (P2), o fundamental é também valorizar a fala dos estudantes e suas realidades; caso contrário, reclamações sobre a incapacidade dos jovens de se comunicar, sobre o abuso de gírias e a falta de vocabulário serão cada vez mais comuns na nossa sociedade. Assim, o professor cria estratégias atribuindo sentido à comunicação, favorecendo a produção do gênero oral. Isto

precisa ser resultado de um trabalho sistemático. O aluno é envolvido em um contexto de produção favorável à produção da oralidade.

Ao sugerir atividades em grupo, em que assumam papéis de entrevistador e de entrevistado, oportunizam a troca de experiências além de contribuir para que os estudantes vivam empaticamente os pontos de vista dos interlocutores.

Desta forma, optar pela pesquisa e pela construção do conhecimento induz o aluno ou aluna a ser sujeito de sua própria aprendizagem, ao apostar numa metodologia de ensino em que os conteúdos são meios e não fins em si mesmos, tendo como perspectiva a ampliação da formação dos alunos ou alunas e sua inter-relação com o contexto em que estão inseridos, em toda a sua dinamicidade. Sendo assim, a pesquisa pode ser vista como uma estratégia metodológica que contribui para a formação de sujeitos autônomos, por conseguinte, construtores de uma cidadania ativa.

Neste prisma, os professores apontam o seminário como modalidade que aprimora a oralidade formal, que contribui para formar as exigências comunicativas com as quais se confrontam na escola, voltando a atenção para os recursos da fala que auxiliam na produção de sentido. A respeito do seminário, destacam:

> *"[...] tem também o seminário, né? o seminário que a gente trabalha, como é? Como eu já falei, eu procuro que... se você fosse o professor nesse dia, como é que você vai... vai jogar o apagador nos alunos? Que geralmente é o que eles querem, né? quando chegam... quando eles estão lá... "cala a boca, vocês me escutem", chamando nome com os amigos, né? (?) sim, mas você é o professor, não pode falar isso, né? eles morrem de rir, né? 'professora', eu digo... é.. é... você ta vendo o que eu passo, tentando dá aulas pra vocês? [sorrisos] Agora vocês estão se colocando no meu papel, né?"* (P2)

> *"O seminário, eu peço assim observação deles evidentemente quanto apresentadores, que eles tão apresentado trabalho para um público e não uma conversa de amigos, porque o aluno tende a não compreender bem o universo formal estando em sala de aula, porque ele tá lidando com amigos, com pessoas próximas. Então a gente tem que observar que a situação ali não é uma conversa de amigos, a situação ali tá apresentando trabalho, trabalho numa escola, e isso exige mais, aí eu converso após o seminário, eu faço algumas observações neste sentido."* (P4)

Percebe-se na fala do professor (P4) a utilização de diversas estratégias didáticas e pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento da oralidade, as quais se dão por meio dos gêneros textuais orais e revelam que o professor interage com os alunos, inclusive proporcionando-lhes oportunidade de interferirem na construção das aulas e exercitando a construção de práticas sociais. Ao dizer que efetiva uma avaliação em grupo ao término do seminário, o professor amplia a situação de aprendizagem, na medida em que o trabalho implica em um momento de reflexão coletiva sobre o que fizeram.

O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.

Nesse contexto, sugerimos que a argumentação também pode ser trabalhada. Cabe ao professor ter domínio conceitual e prático do gênero seminário para poder orientar os estudantes quanto à preparação da produção, na utilização de estratégias argumentativas, na consideração do seu público social ou interlocutor e na criação de avaliação da atividade oral empreendida. A argumentação é uma habilidade necessária de ser aprimorada na sala de aula, em que um sujeito pode simular a persuasão de um determinado destinatário, implicando colocar em prática uma gama de estratégias cujo foco é alcançar um objetivo pretendido.

Neste contexto, é preciso ter cuidado para que a presença do oral formal na escola não se concretize apenas como objeto de uso, isto é, sem um tratamento sistemático e didático com relação às práticas que tais gêneros efetivam. Um exemplo clássico é a circulação do gênero exposição oral mais conhecido como seminário. Trata-se, em sua maioria, de apenas um instrumento avaliativo na escola, por meio do qual o professor avalia a compreensão do aluno sobre um determinado assunto. Algumas vezes podemos dizer que o seminário precisa ser re-significado, pois passa a ser um gênero a ser reaprendido por parte de professores e estudantes, para buscar desenvolver em ambos habilidades que ultrapassem o gênero e sejam transferidas para outros ambientes e situações. Há no discurso do professor (P4), inicialmente, um conceito que se completa na interação com o outro, por meio do seminário; portanto, trata-se de um sujeito ativo que não se satisfaz no seu mundo particular, mas abre espaço para relacionar-se com o outro numa troca de experiências e saberes. Isto deve ser estimulado!

Diante do contexto apresentado, reiteramos que a prática do professor (P2) não ocorre de modo espontâneo. Neste entendimento, percebemos que ao usar estratégias que possibilitem

a cada aluno e a cada aluna expressar sua opinião, externar suas ideias, criam-se condições para que eles se sintam co-participantes na construção do saber.

De maneira autocrítica, o professor P4 diz que trabalha de maneira simplista a oralidade, diferenciando as situações de uso do oral formal do oral informal, o que é complementado pelo professor P2, ao questionar os estudantes se falamos da mesma maneira com nossos amigos ou com a diretora da escola. Assim, do mesmo modo, propõem os PCNLP que, em situação de produção de um texto oral, o aluno:

> Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; [...] monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (Brasil, 1998, p. 51).

Nesse espaço reflexivo, a escola torna-se responsável por ampliar a competência comunicativa do aprendiz para o uso da fala pública por meio de diferentes gêneros textuais. Observemos o que dizem os professores sobre esta temática:

> "*Contempla, mas de uma maneira, sinceramente, muito simplista*". *A gente mostra entrevista, seminários, exposições e eles precisam ter essa observação que a linguagem na modalidade informal é uma coisa e na modalidade formal precisa de cuidado, de observação e de estudo*". (P4)
>
> *"[...] então agora eu tô trabalhando essa perspectiva, que... é bem interessante, quando a gente coloca o aluno pra criar, né? vamos colocar... aí a gente envolve mais o aluno, então essas situações de encenação [...] é... são... (?) eu venho, eu direciono, né? mas a participação é criação deles, vamos montar nosso (?) de entrevista de emprego, e aí, quem vai decidir, aí eles param pra refletir a língua, né? como to me portando, como estou falando, né? então... bem, é por aí que a gente trabalha, né?"* (P2)
>
> *"E a gente trabalha nessa perspectiva, como? Através do Facebook, né? os diálogos entre eles, né?... o que é que eu posso falar? Como posso falar com meu amigo? Né isso? a gente trabalha dessa forma, né? como eu vou falar com o meu amigo? Como eu vou falar com a diretora? Como eu vou me portar (ênfase) com a diretora da escola? Como eu vou falar com a professora, minha mãe, numa entrevista de emprego? Então essas questões são trabalhadas e são levadas pra sala de aula."* (P2)

Com a proposta de não incorrer na artificialização do ensino da oralidade e buscando se aproximar da realidade dos estudantes, a professora descreve como vem contribuindo para a formação de uma concepção de linguagem enunciativa e para o desenvolvimento de subjetividades dos estudantes marcadas pela criação e produção de textos orais. Ela enfatiza o papel social da escola, que permite ao aluno ser sujeito do processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, a professora (P2) continua sua explanação apresentando outro projeto que vem sendo desenvolvido, em parceria, com outro componente curricular e com o envolvimento da família:

> *"Na escola um projeto de música, né?, que sou eu e a professora de inglês, né? e a gente trabalha né? a cultura da paz envolvendo, a cultura da paz a música, né? [...]a ideia de implantar o projeto da radio escola. A partir desse projeto né? os alunos foram envolvidos (ênfase) com a rádio e a gente permite que eles passem as músicas deles, claro que passa pela filtragem né?, a gente não permite que eles passem músicas que tenha apologia a sexo, a drogas, a essas coisas né? se eles querem ouvir forró, a gente deixa (ênfase), mas sempre passando pelo filtro do professor, então eles se envolvem na questão [...]Eles fazem o papel de locutores também passam as noticias, né? Planejam tudo o que vão falar. Informam os aniversariantes."* (P2)
>
> *"[...] inicialmente começou com uma equipe pequena de alunos, que eram os que tinham mais afinidade, e a gente ampliou e tirou uma equipe de cada turma, né? do sexto ao nono ano, então todos os dias, como a escola tem 5 turmas, todos os dias uma turma é responsável [...]passando as músicas regionais, [...] se vai ter uma palestra de drogas, eles preparam com a gente. [...] então com o projeto além de ter acalmado, a gente trabalhou a cultura da paz, [...] diariamente, sempre tem uma música gospel, né? uma música religiosa, uma mensagem, uma reflexão do dia [...]é aquela sementinha que a gente tá plantando, plantando e esperando algum retorno [...]como a gente tem microfone na escola, tem o equipamento de som, então a gente coloca os alunos pra cantar [sorrisos]"* (P2)

Ao introduzirmos a discussão com as docentes sobre o ensino da oralidade, logo esse projeto foi citado. Segundo a professora, o momento presente da escola, no tocante à metodologia utilizada por meio do rádio escola, mostra que este é um projeto interdisciplinar,

com apoio da direção, que tem por objetivos desenvolver a participação dos alunos por meio da interação social e, com isto, minimizar o índice de violência na escola. Assim, é possível inferir que há uma preocupação também voltada para a formação humana, além da formação de sujeitos competentes no uso da língua, quando a professora destaca a importância do projeto para favorecer o ensino da oralidade.

Reconhecida, portanto, a dinamicidade da modalidade falada da língua, segundo Freire (1989, 2004) e Bakhtin (2003, 2006), e por ser do conhecimento de todos que a mesma é utilizada em situações comunicativas, geralmente informais, é necessário que o ensino das modalidades da língua seja sistematizado, tendo como base pressupostos teóricos que buscam ressignificar as noções usuais acerca do «erro», a fim de que os educandos compreendam o fenômeno linguístico em toda a sua amplitude, evitando privilegiar esta ou aquela modalidade.

Um dado bastante importante que merece ser retomado diz respeito ao fato de que as práticas pedagógicas descritas neste estudo demonstram que as informações fornecidas pelos professores durante a realização das entrevistas indicam que o ensino do oral foi proposto desconsiderando-se as condições da escola pública. Os professores entrevistados, na grande maioria, ressaltaram a ideia de colocar o aluno para ler em voz alta, como se a leitura fosse «a» ferramenta para o ensino do oral e não «uma» ferramenta, colocando a leitura como oralidade.

Segundo Marcuschi (2003), deve-se a falta de conhecimento do docente ao erro de distinguir a flutuação conceitual entre a oralidade e a oralização. Para o autor, oralidade é uma prática social, realizada a partir de textos ou gêneros orais, enquanto oralização é o ato de dar voz a um texto escrito. Por outro lado, Val (1992) afirma que as práticas sociais não se mudam apenas pela transformação cognitiva ou apenas mediante a escuta, mas sim pelos hábitos do dia-a-dia.

Percebe-se a importância de construir um novo hábito de oralidade, de forma sequencial. Caso contrário, será difícil ocorrer mudanças efetivas na atuação destes alunos. Independente da idade dos educandos, devemos contribuir na formação de cidadãos críticos.

Essas aproximações são valiosas, interessantes e enriquecedoras; no entanto, seus relatos não alicerçam nem qualificam com propriedade uma percepção real do que seja a modalidade oral.

Diante desta realidade complexa de sala de aula, Lück (1994) afirma que os docentes precisam de motivação para se expressar, questionar e discutir em conjunto os problemas principais do ensino, sob a ótica da construção coletiva do conhecimento, abordando-lhes

perspectivas e desafios que os levem a conquistar o diálogo. Para a autora, a reflexividade deve ser vista como processo de desenvolvimento, atitude e consciência de que, trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade, o professor produz conhecimento.

Finalmente, para concluir esta categoria de análise, buscou-se compreender como os professores avaliam a sua prática quanto à realização de propostas ligadas ao ensino da modalidade oral. Este questionamento também foi uma oportunidade de os professores refletirem sobre o que estão desenvolvendo nas salas de aulas.

O que se prevê, portanto, é a necessidade de autoreflexividade no tocante ao trato do oral na escola. Assim, pensando a entrevista não só como estratégia de coleta de dados, mas também como revisão de conceitos e práticas fundamentais ao agir do professor, buscamos oferecer a possibilidade de atuação de um profissional que pode vislumbrar suas próprias ações e fundamentações. Somente com tal perspectiva dá-se conta de um ensino aprendizagem realmente produtivo.

Percebe-se, na fala do professor P1, que trabalhar a oralidade é enxergar o aluno como aquele que aprende apenas ouvindo. Essa atitude é notada nos trechos a seguir:

> *"[...] me preocupo com a oralidade porque é o melhor meio para o alunado entender o conteúdo é dentro da oralidade. O principal meio de comunicação que faça com que o aluno entenda alguma coisa sobre aquilo que está sendo explicado é dentro da oralidade. Procuro ser claro e objetivo, pois é quando o aluno consegue realmente entender uma parte daquele conteúdo que estou lecionando. Por exemplo, Adjetivo é a palavra que qualifica o substantivo. 'Qualifica o quê, professor?' Dá qualidade ao substantivo. Ele não esquece mais nunca. A gente sai falando com a turma. É muito fácil o aluno, dentro da oralidade o aluno tem melhor percepção. É melhor quando ele está ouvindo oralmente."* (P1)

Do ponto de vista didático-pedagógico, essa passagem é reveladora: o discurso está voltado para uma compreensão que se dá teoricamente sobre oralidade; porém, na prática ainda persiste, de forma visível e forte, o modelo tradicional de primar pela gramática tradicional, no qual o professor é o transmissor de conteúdo e o aluno é apenas o receptor, conforme explicitado no discurso do professor P1.

Enquanto isso, outros professores aproveitaram o momento da entrevista para refletir sobre sua *práxis.*

> "*Isso ta sendo bem trabalhado, né? Às vezes, inconscientemente, [...] mas a oralidade é trabalhada. O principal é buscar, conhecer primeiramente, aproveitar os conhecimentos prévios, e a partir disso, dessa análise, conhecer minha turma, eu conhecer meu alunado, a partir disso, é que eu posso planejar e projetar as ações, certo? E... como eu disse, ser flexível, aproveitar também os momentos, que eles nos dão oportunidade de aprendizagem rica e mútua, né? que também do mesmo jeito que eu ensino eu aprendo muita coisa. A fala, a conversa e o diálogo. Me sinto na obrigação de procurar desenvolver, aperfeiçoar cada vez mais essa oralidade deles e minha. Eu acho que estou evoluindo. É um processo em evolução, eu sou uma pessoa que nunca acho que nada tá bom e pronto, sempre eu acho que precisa ser melhorado. Eu tenho sede de aprender, eu gosto, eu me esforço, eu me empenho.*" (P2)

Diante do exposto, o professor (P2) avalia seu trabalho com a modalidade oral exemplificando por meio de vários projetos em andamento, ao afirmar que coloca a fala dos alunos em evidência, oportunizando a socialização das experiências, estimulando a fala social. Entretanto, ainda se observa fragmentação quanto aos objetivos claros do que se pretende ensinar e aprender. Assim, é preciso ter cuidado para não cair em práticas já cristalizadas de conversação espontânea que não favoreçam a construção da percepção dos estudantes quanto ao ensino da modalidade tanto oral quanto escrita.

Percebe-se que para o professor a aprendizagem se dá por meio de uma relação dialógica. Ele consegue se expressar de forma clara e direta, acreditando no desenvolvimento cognitivo, emotivo e motor como fator necessário para aquisição do conhecimento que a linguagem oral proporciona, como pode ser observado em suas falas.

Assim, com esta postura, o professor mantém um diálogo constante em sala de aula e busca compreender o mundo ao redor, de maneira eficaz, e os seus alunos tem a possibilidade de desenvolver concomitantemente uma melhoria na autoestima, na segurança, na fluência verbal; desenvolvem também espírito científico e mecanismos de adaptação da mensagem ao público alvo, aprende, consequentemente, a colocar suas opiniões diante de outros.

Acreditamos que os professores começam a tomar conhecimento de muitos dos avanços trazidos nas últimas décadas, mas na maioria das vezes não se apropriam de forma consistente

deles tampouco incorporam às suas práticas cotidianas. A teoria muitas vezes está ao alcance das mãos, mas não é colocada em prática.

O professor precisa perguntar-se que teoria de língua e de aprendizagem estão dando sustentação à sua prática pedagógica, pois a forma como ele percebe estes elementos influencia majoritariamente no modo como trabalham com a Língua Portuguesa e a oralidade. Observemos um trecho de fala dos sujeitos participantes a discutir esta questão:

> "*Eu avalio... excelente [sorrisos], agora assim, eu sinto que eles me cobram muito. Eu falei isso é brincadeira. Eu não sei disso tudo não. Mas eu considero bom... eu acho assim... exatamente assim... acredito que é bom, mas poderia ser melhor, talvez não... é... se eu me doasse um pouco mais*". "*eu trabalho a oralidade, mas eu acho que comecei a trabalhar inconscientemente, talvez eu não trabalhe suficiente."* (P3)
>
> "*Eu tenho trabalhado muito pouco*", *porque eu acho mais difícil trabalhar a oralidade do que a língua, por exemplo é a questão do meu limite físico, que a oralidade para se trabalhar com ela, exige muita performance do professor, exige muita fala. É, na verdade, poderia eu tá falando aqui um discurso muito bonito, né, explicando, falando sobre a oralidade ou dizendo que trabalhava dando uma série de exemplos que não é o real né, então o que acontece de fato, eu lamento muito ter que dá esse discurso, mas é verdadeiro, honesto e muito triste, inclusive. Ter que dizer que não dá pra gente fazer um trabalho muito decente por conta das condições de trabalho de professor."* (P4)
>
> *"Tem muita coisa pra melhorar [...] muita coisa [...]esse ano, especialmente nos sextos anos, o trabalho foi muito difícil e tudo porque, por indisciplina. Então se torna muito aquém do que você quer, do que você pretendia, do que você quer alcançar com a turma. Acho que teria que melhorar e eu fico sem saber como, porque eu sei que dentro das minhas limitações, fazer o máximo que posso, mas o retorno não ta sendo o que eu quero. Eu queria turmas como eu já tive, não adianta também chorar o leite derramado."* (P5)

Ficamos satisfeitos de problematizar neste estudo a perspectiva de que muitos professores ainda tratam a língua enquanto um fenômeno homogêneo, descontextualizado. Ouvir de professores que ainda há muito o que fazer pode representar um primeiro passo.

Outro fator que contribui para este distanciamento entre as teorias linguísticas e a sala de aula é a pouca participação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e

do Ensino Médio em congressos e em encontros acadêmicos. Isto ocorre por vários fatores, dentre eles os custos de inscrições, passagens e hospedagens, e a falta de divulgação destes eventos nas escolas. Os acadêmicos falam do que ocorre na escola, mas ainda não dialogam profundamente com elas.

É preciso reformularmos nossa *práxis* pois, como temos defendido, precisamos de pessoas com competência comunicativa. Esta se refere não apenas ao conhecimento que falantes e ouvintes devem possuir da sua língua, mas também à habilidade que ele tem para usar esse conhecimento em situações de diálogo concretas.

Não basta conhecer as estruturas, mas saber habilmente utilizá-las. Esta competência envolve combinar formas gramaticais e lexicais para se comunicar por meio de diferentes gêneros textuais, sejam eles falados ou escritos. Isto ocorre por meio da coesão e da coerência, no nível linguístico e no nível semântico, respectivamente.

A esse respeito, cabe retomarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais quando sugerem novos princípios no ensino de língua materna e apresentam uma proposta de como a escola deve se posicionar em relação à necessidade de se trabalhar textos orais:

> cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (Brasil, 2001, p. 25).

Os PCNs ressaltam a importância de preparar o aluno para as interações face a face, situadas nas mais diversas ocasiões, destacando, em especial, as situações que envolvem um público maior e exigem certo grau de formalidade, como é o caso de um seminário, ou debate, por exemplo. Atestam que a escola tem a função de levar o educando a compreender que os discursos precisam ser devidamente planejados, tendo em vista os níveis de formalidade assumidos. Os professores devem, então, preparar atividades de recepção e de produção textual que os façam perceber os vários gêneros textuais.

Dessa forma, é necessário que o aluno tenha consciência de que sua fala é uma prática social, e como tal, está inserida num determinado contexto, veicula certos valores, e produz sentido, e que, mudando-se o contexto, muda-se também o modo de falar, ou seja, o grau de

formalidade. Nesse sentido, fazer uso da linguagem compreende colocar em evidência os aspectos sócio-culturais que constituem a identidade do falante.

Buscando mais elementos para compreender a *práxis* docente no tocante a oralidade os diários de classe também foram analisados. Considerando os registros de atividades expostos pelos professores, estes foram analisados e considerados em termos de saturação. Desta forma, os principais registros foram agrupados em cinco categorias de atividades: 1) Leitura, 2) Gramática, 3) Argumentação, 4) Linguagem Informal e 5) Linguagem Formal. Os principais resultados percentuais de cada um dos cinco professores (P) em cada uma das cinco categorias são apresentados na Figura 9.

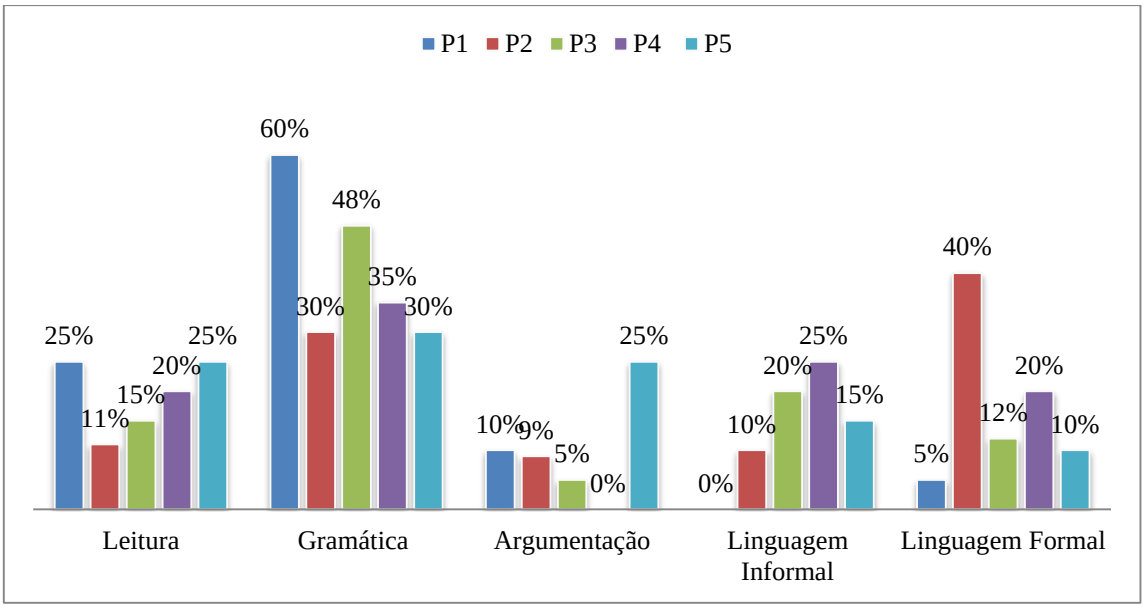

Figura 9. Distribuição das atividades realizadas por professores de Língua Portuguesa, segundo os diários de classe

Nota: Os cálculos foram realizados tendo por base o total de 200 dias letivos.

Como pode ser visto na Figura 9, a Leitura e a Gramática, são as duas principais atividades levadas a cabo pelos cinco professores de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2012, sendo a última a mais registrada nos diários. Especificamente, as atividades englobam leitura e atividades com livros didáticos (fluência, ritmo e entonação), declamação de poemas, leitura de narrações, estudos da Gramática e atividades escritas. Cabendo destacar que a avaliação do processo ensino aprendizagem é prioritariamente registrada pelos professores como avaliação escrita, mesmo considerando que nos planos de curso todos os professores propõem avaliar a participação nas atividades orais (Ver Quadro 5).

Em relação às atividades que compreendem a oralidade estas estão registradas em minoria Argumentação, Linguagem Informal e Linguagem Formal. Proporcionalmente estas três categorias juntas não chegam a 1/3 das atividades. Estas envolvem formulação de perguntas e suposições sobre os temas, argumentação e contra-argumentação, diálogos que permitam relatos do cotidiano, debates acerca das variedades linguísticas, língua padrão e prestígio social, bem como as situações de uso da linguagem formal e informal, mesmo que em número bem reduzido.

Quanto à distribuição por professores temos que o P1 dedicou 25% de suas atividades à Leitura, 60% à Gramática, 10% à Argumentação e 5% à Linguagem Formal. O P2 registrou 11% de suas atividades à Leitura, 300% à Gramática, 9% à Argumentação, 10% à Linguagem Informal e 40% à Linguagem Formal. No caso do P3 foram registradas, 15%, 48%, 5%, 20% e 12% às atividades à Leitura, Gramática, Argumentação, Linguagem Informal e Linguagem Formal, respectivamente. A P4 dedicou 20% de suas atividades à Leitura, 35% à Gramática, 25% à Linguagem Informal e 20% à Linguagem Formal. Finalmente, a P5 foi a docente que registrou mais atividades de oralidade, sendo 25% de Leitura, 25% de Gramática, 25% de Argumentação, 15% de Linguagem Informal e 15% de Linguagem Formal.

Diante do exposto, pode-se perceber que ainda que incipiente a oralidade começa a fazer parte dos registros de atividades realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, mesmo que a Gramática e a Leitura ainda possuam largamente maior fonte de relevância por parte dos professores. Entretanto, podemos dizer que os professores com maior abertura à oralidade estão em maior consonância com as propostas de Freire (1998) e de Bakhtin (2006) no tocante ao diálogo e à interação social como fonte de produção de conhecimentos.

Diante de todo o exposto nesta categoria, o quadro a seguir, sintetiza as subcategorias e ideias centrais em busca de uma configuração da prática docente com a modalidade oral.

Quadro 6: Categoria 2 – a prática docente com a modalidade oral

SUBCATEGORIAS	Ideias centrais
Planejamento	Leitura como modalidade oral Flexível Necessário, mas ausente Sistematização do ensino
Importância da Fundamentação Teórica	Base fundamental Conhecimento para utilizar na prática Precisa melhorar
Estratégias Pedagógicas	Leitura como modalidade oral Conversas e debates Seminário Entrevistas Rádio escola
Avaliando a Prática	Ensino tradicional (foco na gramática) Necessidade de melhorar a *práxis*

Diante do Quadro 6, é preciso destacar que ao concluir esta categoria de análise não estamos incorrendo no risco de supervalorizar a linguagem oral em detrimento da escrita, mas defendemos que elas devem ser tratadas dialeticamente.

Nesse sentido, não se trata de menosprezar o valor da escrita na história humana, nem de ignorar a responsabilidade do educador em universalizar o acesso a ela, muito menos de deixar de reconhecer a função decisiva da escrita na prática pedagógica. Trata-se, sim, e mais que isso, de afirmar que o compromisso com a universalização do conhecimento, inerente à prática do educador, implica em que seja ele próprio, antes de tudo, um testemunho de vivência plena, ampla e densa do universo das linguagens que maneja e no qual habita.

Por isso, há ainda outro risco de reducionismo a ser alertado: o de se considerar que a linguagem do educador seja apenas a verbal. Por isso, espera-se do educador a máxima familiaridade também com a linguagem não verbal: a imagética e a figurativa, do corpo e da arte.

Diante do exposto, segundo Geraldi (1993) a produção de textos orais como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, seja enquanto conjunto de formas e de seu aparecimento ou mesmo enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação é sempre marcado pela temporalidade e suas dimensões.

Para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer, se tenha para quem dizer, que o locutor se constitua como tal e escolha suas estratégias de enunciação.

É função da escola garantir o acesso da criança ao mundo da oralidade; esta tarefa complexa envolve mais que ensinar a codificar ou decodificar signos, pois a apropriação da leitura é processo muito mais amplo: é atribuir significado aos sinais gráficos, conforme o sentido que o escritor lhe atribui e conforme também a relação que o leitor estabelece com sua própria experiência.

A leitura, como tema que foi contundentemente trazido como atividade oral, envolve reagir com os sentidos e com a emoção. O aluno deve capacitar-se, na escola, a ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade. Por exemplo, aprender a língua, na fase de escolarização, é participar de um processo discursivo. É necessário que a fragmentação da língua realizada pelos métodos costumeiros da escola e pelos diferentes manuais adotados deem lugar a uma proposta atual para o processo de alfabetização, tendo como centro do processo o trabalho com o texto.

Diante dos discursos proferidos pelos participantes deste estudo apresentamos o que sustenta Barbosa (2002, p. 158) acerca da adoção de gêneros como unidade de ensino da língua materna através dos seguintes argumentos:

1) os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
2) os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para avaliar;
3) os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Bakhtin (2003) defende que o funcionamento da língua se concretiza por meio de modalidades textuais orais e escritas, as quais revelam situações comunicativas específicas. A este respeito, o autor (2003, pp. 261-262) propõe que as práticas comunicativas nas diferentes esferas sociais são organizadas por meio de *gêneros do discurso*. A definição apresentada pelo filósofo contempla três elementos caracterizadores:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas (...)

Sendo assim, conforme o argumento acima utilizado, a palavra reporta-se sempre ao social e não ao individual. E é nela que se encontra o resumo de toda manifestação cultural; o processo de semantização da palavra e do discurso ocorre na enunciação e no dinamismo da fala interativa, ou seja, não há como compreender a língua, integral e concretamente, se não considerar o seu aspecto dialógico. A linguagem é um fenômeno que se constrói a partir da interação de «um» com «um outro»; por conseguinte, o falante concretiza a intenção de sua fala no contato com o outro.

A comunicação entre os usuários da língua se dá de maneira dialógica. A este respeito, Bakhtin (1988, p. 158) tece as seguintes palavras: "a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam".

Pelo exposto, a expectativa que se pode ter é que a escola possa intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos. Assim, uma primeira medida para (re)significar a importância da oralidade é investir na abordagem sistemática. Para isso, o educador deve debater com a turma o propósito da atividade, apresentar qual a sua finalidade, indo além de uma simples apresentação do tema (caso contrário o trabalho corre o risco de se tornar desmotivante).

Depois o educador deverá partir para o detalhamento dos procedimentos que sustentam a apresentação oral (sequência didática) e suas respectivas etapas (quem disse que uma apresentação se aprende espontaneamente?). Existem quatro aspectos que são fundamentais:

1. Planejamento do texto: além de cuidar do conteúdo (uma preocupação comum a todas as situações comunicativas), a preocupação de "como" as informações são passadas, que não pode ser a mesma usada com os colegas no dia a dia;
2. Estrutura da exposição: o conteúdo precisa ser apresentado de forma clara e coerente. Para que isso ocorra, o texto oral deve ter uma sequência organizada: fase de abertura, introdução ao tema, desenvolvimento, conclusão e encerramento.
3. Característica da fala: o tom e a intensidade da voz do expositor devem criar um clima propício para a interação com a plateia.
4. Postura corporal: olhares, gestos, expressões faciais e movimentos corporais são importantes para complementar as informações transmitidas pela fala.

A melhor forma de conseguir bons resultados é acompanhar o educando durante todo o processo. Mesmo ciente de que a exposição oral é mais comum nos anos finais do Ensino Fundamental, ela pode e deve ser trabalhada desde os primeiros anos escolares. Inclusive, a recomendação dos PCN é que as expectativas de aprendizagem acompanhem a evolução dos educandos, bem como será possível exigir mais formalidade no uso da linguagem, preparação prévia e manutenção de um ponto de vista na apresentação. Assim, defendemos que um ensino de base normativa, com a norma culta como única variedade «permitida», deveria ser substituído por um ensino de base discursiva, cujo foco seria a reflexão sobre o uso da língua.

Uma das dificuldades da escola atual, na formação de um cidadão que interage por meio da linguagem, está na seleção de conteúdos e na sistematização do conhecimento adotando-se essa concepção, uma vez que essa escolha implica seleção, hierarquização e primazia de temas, além de requerer conhecimento.

Ainda na busca de compreensão do nosso objeto de estudo, finalmente, compreender os discursos dos professores sobre as dificuldades em operacionalizar a modalidade oral na sala de aula foi o último tópico de análise. Vejamos o que disseram os professores.

4.3. Dificuldades para trabalhar a oralidade em sala de aula

Conceber oralidade como prática social na modalidade falada da língua significa, para o ensino, usar os gêneros textuais orais, selecionados a partir das reflexões do corpo docente, contemplando, de fato, uma proposta de prática social e discursiva. Em se tratando de propostas pedagógicas, o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por meio de escuta, produção oral e análise linguística (ou reflexão linguística). Com base nelas, são construídos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos na interação, sobre as relações entre fala e escrita, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade.

A língua falada está em foco, tanto no uso quanto na reflexão. A escola precisa reconhecer, conforme lembramos acima, a legitimidade de quaisquer variantes, sendo esse reconhecimento fundamental para a construção de crenças positivas dos alunos na sua competência como falantes. Essas crenças são decisivas na construção de atitudes linguísticas propiciadoras da aprendizagem de novos recursos de expressão.

Tornando-se falantes competentes de qualquer variedade linguística, prestigiada socialmente ou não, os alunos terão acesso a todos os «campos» sociais e a escola estará cumprindo seu papel de promover a formação da cidadania participativa na construção da sociedade moderna. O trabalho escolar com a Língua Portuguesa estará, desse modo, sendo exercido na dimensão responsiva do diálogo compreendido na sua acepção plena, conforme ensina Bakhtin (2003).

Como temos defendido no decorrer desta tese, grande parte das aprendizagens e realizações de atividades são permeadas pela comunicação oral, por meio de trocas de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Destarte, pensar a imprescindível atuação intencional da escola e de seus professores para o desenvolvimento da linguagem oral é tema pujante, considerando que a mesma ocorre por meio da internalização da necessidade de comunicação. Assim, reinteramos que tratar da oralidade e da linguagem no contexto escolar é contribuir para a abertura de outras formas de compreensão da cultura e da subjetividade, em busca do reconhecimento da diversidade humana.

A partir desse enfoque, compreende-se a linguagem como atividade enunciativa/discursiva. Neste sentido, a linguagem deve ser considerada dentro de determinadas situações, com a participação de sujeitos definidos que agem sobre a produção

verbal (oral e escrita) de seus interlocutores e deles sofrem ações, num processo interacional (Bakhtin, 2003; Freire, 1989).

Diante do exposto, buscou-se compreender o que professores de Língua Portuguesa trazem em seus discursos como sendo as principais dificuldades em trabalhar a oralidade enquanto objeto de ensino. Após a leitura de suas falas, três eixos temáticos ou subcategorias são sintetizados na figura a seguir:

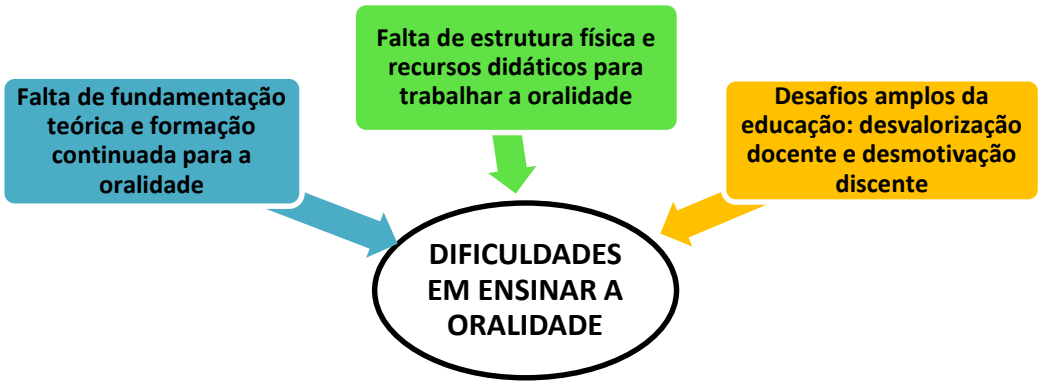

Figura 10. Dificuldades na prática pedagógica da oralidade

A partir das falas trazidas, três grandes grupos de dificuldades são destacadas e conformam as nossas subcategorias, são elas: 1) a Falta de fundamentação teórica e formação continuada para a oralidade; 2) a Falta de estrutura física e recursos didáticos para trabalhar a oralidade e 3) os Desafios amplos da educação: desvalorização docente e desmotivação discente.

Com as falas que se seguem propomos, como em todo o texto, mover uma reflexão sobre o tema em discussão e tentar encontrar encaminhamentos e soluções para esse problema, apesar de reconhecer a difícil tarefa de desmistificar o ensino do oral como objeto de estudo em aulas de Língua Portuguesa. Iniciamos nossas discussões com as falas de 2 professores quando trazem as dificuldades de formação continuada, ao afirmarem que a equipe pedagógica não cumpre o seu papel no contexto escolar quando não auxilia os professores diante do processo ensino aprendizagem da oralidade e quando destacam que tampouco há entre os professores uma boa fundamentação teórica para trabalhar a oralidade em sala de aula. Vejamos o que dois professores advogam:

> *"As dificuldades? [...] primeiro a gente trabalha por a gente, com as ideias criadas por nós mesmos. Porque, a não ser que o professor interprete no próprio livro didático, o que é oralidade, ele não sabe. Se ele não interpretar dentro do livro didático, no próprio colégio deveria ter uma equipe. Até hoje nunca vi um supervisor falar sobre oralidade. [...] Nunca ouvi ninguém falar. Eu faço um pouco pela minha intuição, meu consciente, pelo que leio que é importante, mas chegar um diretor [...] Temos uma coisa de dizer: "desenrole". Então, dentro dos conhecimentos de cada professor, ele deve procurar um meio melhor do alunado ter conhecimento dos conteúdos da matéria, sobre ele mesmo, ele prepara, só ele mesmo e mais ninguém, porque as orientações são poucas, pouquíssimas."* (P1)

> *"[...] Formações são criações. Chego lá os nossos mestres criam, não mudam. E quando vê que o professor é difícil de mudar a sua técnica, é difícil, muito difícil. A gente sabe que muitas coisas novas não dão resultado. Mas a gente chega e tem diversas teorias nessa formação, mas quando o professor termina a aula dele diz 'Isso são coisas para daqui a 20 anos, 30 anos. [...] A realidade do professor na sala de aula, como a agente vai conseguir melhorar a situação do professor de enfrentar uma turma grande e barulhenta? [...] Olhe, eu já fui a três formações sobre oralidade e não recebi nenhuma aula focando apenas oralidade, passam apenas geral, agora focando exatamente não."* (P2)

As falas dos professores levam-nos a pensar uma questão complexa no cerne da educação, o fato de que apesar das graduações que os professores possuem, a falta de fundamentos teóricos que sustentem suas práticas é uma das maiores dificuldades. Associado a isto está o preconceito em relação ao ensino da oralidade nas salas de aula, visto que a modalidade em evidência é a norma padrão, restrita a escrita. Isto pode ser vislumbrado em algumas das passagens das falas dos professores, fato que ocorre constantemente nas instituições de ensino. Este é um dos aspectos que influenciam o fato do ensino da oralidade ser tão ausente dos currículos escolares. A ausência de teorias e de formação continuada que possibilite a ação-reflexão-ação é algo marcante nos discursos.

Neste contexto, o entrevistado justifica o porquê disto acontecer no espaço escolar. Inclusive o professor, em sua fala, comunga com o depoimento apresentado anteriormente, em que nenhum projeto proposto nos cursos de formação continuada desenvolvido pela escola seja do seu conhecimento.

Diante deste prisma, P4 apresenta seu discurso enfatizando cada vez mais o porquê desta sua postura diante da modalidade oral, quando assim se expressa:

> *"[...] tem a dificuldade um pouco teórica, por conta dessa deficiência que eu vinha falando aqui dos cursos de formação não ter uma abordagem voltada para a oralidade, como a academia que tem uma que abordasse mais profundamente a oralidade, voltada exclusivamente para a oralidade, então tem uma deficiência teórica nesse sentido, tem a deficiência teórica. A gente termina sendo mais (é) sendo mais conveniente – talvez seja essa a palavra - pro professor trabalhar diante de sua condição de trabalho, de sua carga horária excessiva e de sua correria, então é mais conveniente trabalhar com a parte escrita né, porque ele... ele.. (é) apesar de exigir a performance do professor, mas em determinado momento ele dá mais descanso ao professor, enquanto o aluno está produzindo o texto, a voz do professor tá descansando um pouco, e se ele trabalha a oralidade, ele está a todo momento, debatendo, interferindo, então eu acho que... por conta de todas essas questões que eu coloquei, a gente termina se voltando mais pra área da escrita mesmo."* (P4)

A professora parte de uma discussão da dicotomia teoria-prática e academia-realidade escolar. A formação continuada é tratada como lócus de discussão e reflexão permanente para a construção das práticas educativas pelos próprios professores. Entretanto, o conflito entre as orientações prevalentes nos cursos de formação e a prática cotidiana da escola, além das expectativas dos professores parece contribuir para a desvalorização desses cursos de formação.

Partindo dessa ênfase, consideramos que se faz necessário a inserção da oralidade na escola como meio fundamental de instigar o interesse dos professores em compreender melhor este objeto de ensino. Para que possam trabalhar a oralidade em sala de aula na mesma ênfase dada a escrita é necessária a criação de contextos de produção oral, permitindo aos alunos as vivências reais do que seja a aprendizagem dos procedimentos da fala e de escuta eficaz, estes que devem ser vivenciados na escola, caso contrário os alunos não poderão tornar-se usuários competentes da língua oral.

Além do exposto, ressaltamos que o ensino da oralidade permite a mediação de aprendizagens interacionais na construção de conhecimentos, pois a realização de uma atividade oral permite ao aluno maior visualização da oralidade como meio de aprendizagens orais da língua. Diante desta concepção, o ensino da oralidade nas escolas seria uma forma de trazer ao estudante uma nova maneira de ver como os processos ocorrem rumo ao aprender.

Com isso concluímos que a inserção da oralidade nas instituições escolares é fundamental ao ser aprendiz, contudo, apesar dos professores deste estudo abordar a importância do oral nas escolas esta temática não tem alcançando totalmente os devidos lugares que necessita. Inclusive a produção científica que situe as reais dificuldades dos professores de Língua Portuguesa no trato da oralidade não é algo tão fácil de ser encontrado.

Consideramos que a concepção instrumentalista da oralidade, bastante presente na sala de aula, precisa ser revista. Talvez baseados nas colocações de linguistas e também nos documentos legais brasileiros, alguns professores percebem a oralidade como um instrumento, no sentido de ser utilizada para facilitar o tratamento didático de outros conteúdos, como a escrita, por exemplo. Isso se configura como uma dificuldade ao fato da expressão oral não ser vista por si só como um conteúdo a ser trabalhado ao lado dos demais conteúdos que constituem o ensino de Língua Portuguesa – leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos.

É nesse sentido que a fundamentação teórica e a formação continuada constituem eixos que merecem ser continuamente aprimorados em direção ao entendimento da oralidade como um conteúdo de ensino e não como um meio para ensino de outros conteúdos.

Diante do exposto neste estudo, fica evidente que a concepção de oralidade dos professores do Ensino fundamental II da rede pública difere da concepção apresentada pelos PCN. Percebeu-se que a concepção de oralidade dos professores ressalta as lacunas teóricas e metodológicas da formação de professor para sistematizar a oralidade como objeto de ensino aprendizagem.

Neste contexto, pode-se constatar que a concepção de oralidade existente nos educadores está equivocada, pois eles concebem a linguagem oral equivalente à estimulação da leitura e a interpretação de textos, incluindo, no máximo, outras atividades que envolvam a fala (seminários, discussões, conversas informais), mas sem uma sistematização ou objetivos pré-definidos ou meramente como ferramenta instrumental para transmissão de conteúdo e interação professor-aluno.

Assim, a concepção de oralidade dos professores não converge com a apresentada nos PCN, apesar de percebermos alguns avanços, no sentido de valorizar a linguagem por meio da leitura, das interações, do escutar e da coerência entre fala e comportamento. Entretanto, não foi detectada clareza na sistematização dessa modalidade na prática pedagógica.

Além do exposto, a Falta de estrutura física e recursos pedagógicos encontram-se como dificuldades ao trabalho com a oralidade na sala de aula, segundo um dos professores. Vejamos:

> "*O erro da rede pública hoje que tem mais.. tem muitos alunos... e não estudantes. Eu nunca pensei em planejar por conta da questão da dificuldade, porque a escola que eu trabalho... ela tem um.. um... eu acho que ela... não sei se ela foi mal projetada, mas... é... tem combogós que pega a zuada do corredor, tem combogós atrás que pegam a zuada do ginásio, que é onde os meninos fazem lá educação física ou quando estão em aula vaga tá lá, nunca consegui está em sala de aula sem muita zuada ao redor dela, fora a própria zuada da sala."* (P3)

Dando continuidade, o P3 apresenta dificuldade devido aos poucos recursos, conforme apresenta no fragmento abaixo:

> "*... senti dificuldade porque eu tentei por duas vezes ou foram três com o gravador da escola, mas como a sala era muito grande, olha aí como não dá, um gravador, um microssistem não dava pra alcançar os alunos que (?) os alunos tinham que ficar com o ouvido ao lado do gravador pra poder escutar e atrapalhava."* (P3)

As condições de trabalho, a infraestrutura física da escola, a disponibilidade de recursos materiais, a estrutura de gestão escolar estão além de uma estrutura tangível e afetam diretamente espaços, tempos e movimentos de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Considerando que educação é uma condição indispensável para que se produza um homem histórico-socialmente construído, a oralidade seria também mediadora dessa construção social. Sendo o homem um ser de linguagem, a oralidade deveria preparar para esse ideal, propiciando a construção do saber e gosto pelo conhecimento.

Entretanto, o fato da questão da oralidade não ser trabalhada em sala de aula numa perspectiva dialógica e interativa, envolve também o conhecimento e a visão de mundo do educador, pois trabalhar a oralidade dos discentes vai além de conversas. Além disso, é necessário apresentar situações reais que ele poderá enfrentar, mostrando o tipo de linguagem que aquela situação exigirá, já que a linguagem não é uma atividade somente homogênea.

Nesse sentido afirma Marcuschi (2004) que a escola deve ir mais além, buscando uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, sobretudo, tendo uma visão da interdependência entre a oralidade e as formas de letramentos.

Considerando que a fala é o meio de comunicação mais utilizado no meio social, colocá-la à parte no aprendizado pode levar a consequências sérias, como a desmotivação dos alunos ou até mesmo a rejeição pela disciplina. Nessa concepção, devemos repensar o ensino de língua estrangeira na escola pública e melhor valorizar o ensino dessa habilidade, a qual, bem desenvolvida, pode levar o estudante ao sucesso profissional. Estas questões foram trazidas pelos professores apontando como dilemas da educação a desvalorização do professor e a desmotivação e indisciplina dos alunos, conforme apontam dois professores:

> *"[...] A figura do professor, hoje na educação, talvez seja a última na educação, quando ele é a base principal. Hoje ele está no último lugar. Porque se vier uma circular, um documento do MEC com diversas normas, a maioria das melhorias são para os alunos, não se fala em professor. Parece que a educação, hoje, só tem alunos. Uma vez me mostraram uma circular, eu disse: 'quantos itens tem ai? Tem uns 20! Algum deles fala da melhoria do professor? O que tem ai?' Ele respondeu: 'Nada! Só para os alunos'. Favorecendo o alunado. Mas era algum direito do aluno? Deveres? [...] Então a maioria diz que tem direitos, deveres não! Porque é pouco citado os deveres dos alunos. Mas o professor não! (risos). Vai tornando um estresse na vida do professor."* (P1)
>
> "*Eu vejo professores reclamando... que eu detesto... reclama da questão da... ah, porque o salário é pouco."* (P3)

De forma geral, a descrença na educação como mecanismo de ascensão social, a remuneração insuficiente aos profissionais de educação e a própria desvalorização do professor como sujeito que trabalha com o conhecimento provocou situações de desconforto e desânimo tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Isto tem implicações diretas tanto na construção dos futuros docentes, nas possibilidades de investimentos pessoais e profissionais, bem como nas ações levadas a cabo no contexto da sala de aula. Estes espaços e tempos tem inviabilizado atos docentes mais conscientes, dialógicos e responsivos.

Infelizmente, além do exposto, o ensino de Língua Portuguesa, pelo prisma da oralidade, não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, esse conteúdo curricular não tem lugar privilegiado no currículo. Contrariamente, a oralidade precisa ser trabalhada em sala de aula desde as séries iniciais, promovendo o interesse e a curiosidade para desenvolver este hábito e esta competência

desde a infância; conseguinte, a contribuição do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da oralidade se torna indispensável.

Não obstante, P3 situa a questão salarial como mais um dos entraves à valorização do professor e do ponto de vista do social, isto causaria frustração de ambos, docentes e discentes, visto que a realidade do professor 'obriga-o' a múltiplos compromissos laborais na sociedade contemporânea. Segue fragmento do discurso de outro professor:

> *"[...] alguns motivos (é) que eu acho mais difícil trabalhar a oralidade do que a língua, por exemplo, é a questão do meu limite físico, que a oralidade para se trabalhar com ela, exige muita performance do professor, exige muita fala, e eu, a condição física não me permite, como dou em torno de 12 aulas por dia, não me permite que eu tenha um trabalho exaustivo e mais e mais profundo com a oralidade por isso, às vezes eu preciso utilizar do recurso (é) mais ligado a escrita justamente pra descansar minha voz, é uma questão física mesmo, não tenho condição de trabalhar mais com a oralidade por conta do meu limite físico. [...]não dá pra gente fazer um trabalho muito decente, né, por conta das condições de trabalho de professor, de ter que trabalhar em muitas escolas, de ter horários exaustivos, de ter salas de aulas cheias, que isso é um do entrave muito grande para se trabalhar oralidade que você... (é) como é que você vai (é) discutir oralidade e coordenar falas de 60 alunos em sala de aula né?. Então, o professor não tem condição – fisicamente - de fazer um trabalho, e aí a opção se volta, por uma série de motivos, mais para a área escrita mesmo, que termina também sendo... indo a falência, tanto a oralidade quanto a escrita."* (P3)

Há algumas décadas vem ocorrendo um processo de desvalorização do professor, que chegou até a atingir profundamente sua auto-estima, ocasionando-lhe estresse, desmotivação, queda na qualidade de vida. Diante disto, trabalhar a oralidade com 'performance', como diz a professora torna-se inviável.

Associado com esta realidade de dificuldades e desvalorização, some-se a questão da violência nas escolas. Enfim, as entrevistas realizadas para o desenvolvimento deste trabalho apresentam indicativos de que as mudanças na área educacional são complexas e lentas, mas não impossíveis. Entretanto, outra dificuldade apontada pelos professores que não se encontra relacionada estritamente à oralidade foi a indisciplina e desmotivação dos alunos, registradas nas falas que seguem:

> *"[...] quando eles deixam ler o texto que muitas vezes eles não deixam por conta da baderna em sala de aula, da zoada externa, tudo influencia e quando eu consigo fazer algumas leituras com eles em sala de aula por incrível que pareça, as melhores leituras só consigo fazer fora da sala, no jardim, no pátio em algum canto. [...] exigem muito mais da gente... né? Por que os professores não querem falar tanto? Porque Ah... Tem dia da semana que eu dou 6 aulas de manhã, 6 aulas a tarde e 5 aulas a noite, quando eu chego em casa a noite, estou rouca, as vezes até sem voz, eu reconheço, por que? Porque eu não tenho uma técnica adequada pra lidar com a indisciplina deles?"* (P3)
>
> *"[...] os alunos muitos se opõem a se colocarem, eles se colocam uns com os outros, mas em agressão xingamentos, mas na hora de participar de atividades que eles tem que opinar eles... a grande maioria se nega fazer isso, fazer uma leitura, discutir, eles não gostam de fazer isso, eu tenho impressão que se envergonham, se acham incapazes, por mais força que você dê, eles sempre se negam uma boa parte da turma são poucos que participam eu tento levo um texto vamos ler, primeiro uma leitura silenciosa, pra eles tentarem um contato com o texto, ai já começa ai a dificuldade, eles não, alguns não leem de maneira alguma."* (P4)

Uma das dificuldades mais enfatizadas pelos professores para trabalhar a oralidade em sala de aula está a indisciplina e desmotivação dos alunos cujo tema da preocupação com a formação acadêmica é retomada por (P4) no tocante a falta de preparação do professor para lidar com a indisciplina, o que pode ser visto no trecho a seguir:

> "*Há uma quebra dessa interação verbal justamente em virtude dos educadores não saberem lidar com alguns processos de indisciplina."* (P4)
>
> *"[...] Para chamarmos atenção para que ele escute o que nós estamos aplicando no conteúdo é difícil. Torna-se até estressante, pelo conhecimento e pelas queixas que ouvimos de nossos colegas na sala dos professores ao ponto de alguns irem para sala de aula como se estivesse indo para uma punição, um castigo. Punição que hoje ninguém aplica, o aluno vai a vontade, faz o que quer em sala de aula, dentro do colégio, na diretoria, mas a situação do professor para enfrentar o momento de hoje é muito difícil."* (P1)

A preocupação que é possível capturar na fala dos professores não diz respeito ao ensino do oral, mas sim, ao comportamento dos alunos. Percebe-se uma angústia por não ter estratégia para controlar a indisciplina. Segundo os professores colaboradores deste estudo, a prática pedagógica hoje é muito difícil dentro da sala de aula, por mais que o professor planeje a sua aula, fica difícil devido à indisciplina.

Nesse contexto, Leite e Duarte (2007) outro ponto característico do processo de escolarização numa perspectiva crítica refere-se ao tema das produções, também baseados em Paulo Freire, os autores refletem sobre a importância da tematização da realidade vivida para o desenvolvimento da consciência crítica. Neste sentido, pensando o universo dos estudantes é preciso compreender o que se passa com eles para que a violência e a indisciplina sejam tomadas como estratégias de enfrentamento das questões do cotidiano. Assim, problematizar temas que sejam da realidade da escola é uma boa decisão didática. Em seu discurso P2 justifica a dificuldade em trabalhar com a oralidade, no contexto da sala de aula, aponta que quando entrou nesta escola o índice de violência era uma das grandes dificuldades, quando assim se coloca:

> *"[...] Na nossa comunidade... muito violenta, a escola, assim que (?) entrei, um índice de violência era assim uma coisa horrorosa, né? Com a ajuda de... do supervisor na época, que ele se aposentou, né? ele teve a ideia de implantar o projeto da radio escola, né? e assim foi uma luz pra gente esse projeto [...] Eu acho que a maior dificuldade da... da gente é a indisciplina, e... e isso é esse comportamento deles".* (P2)

> "*Quem participa são sempre os mesmos, porque tem aquele tímido, aquele dislexo, tem aquele, né?, especial, aquele que não faz nada mesmo, aí como são sempre os mesmos, aí é como se a gente não desse oportunidade pros outros, porque eles não querem fazer."* (P3)

Até que ponto a indisciplina impede um trabalho com a oralidade? Será que atribuir à indisciplina e desmotivação do alunado a causa para não trabalhar a oralidade pode ser considerado como adoção de um mecanismo que pode estar servindo para sustentar a crença de que os alunos devem se adequar às normas da escola para escapar à exclusão social ou à marginalidade? Será que ao mesmo tempo esta atribuição de causalidade serve para mascarar a impotência de muitos professores para exercer seu verdadeiro papel diante da precariedade de sua formação e dos graves problemas pelos quais passa a escola pública? Em que sentido este

mecanismo também ajuda a proteger a auto-estima e a fugir ao sentimento de desamparo? Estas são questões que não encontram respostas simples, aqui propomos esta reflexão.

Não negamos as dificuldades diárias da profissão docente, pelo contrário, desejamos que sejam colocadas em tela. Mas o professor necessita formar-se para trabalhar a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, pois por ser um trabalho de natureza empática, no sentido de ser uma atividade diária e constante com alunos, relacionamentos com colegas, direção e funcionários, bem como atendimentos aos pais de alunos e à comunidade a oralidade numa concepção freireana e bakhtiniana deve e precisa ser trabalhada.

Segundo Alves (2011), é relevante revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada, isto implica formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nelas discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes.

Além disso, é preciso oferecer condições de trabalho compatíveis com a formação universitária, portanto, infraestrutura de trabalho, bem como realizar concursos públicos constantes para assegurar o atendimento qualitativamente bom de um número crescente de estudantes em novas salas de aulas.

Existe ainda uma pressão direcionada aos professores, especialmente devido ao descontentamento com as escolas tradicionais, visto que raramente se encontra nas escolas o estudo da língua como meio de comunicação atual, vivo e eficiente, mais especificamente o estudo da oralidade como meio de comunicação entre indivíduos comunicativos, uma vez que tais expressões são essenciais na área de conversação entre sujeitos. Assim, a escola que se configura na fala do professor P1 pode ser aquela em que o sistema escolar só pede a presença física e uma atitude meramente formal - tudo isso, dentro das quatro paredes, dá um painel de serem marginais, apolíticos, alienados, os quais, inconscientemente, vão reproduzir tudo quanto aí está.

Por outro lado, é possível pensar experiências de oralidade que busquem que os alunos vejam seus erros e os corrijam. Segundo a concepção de Bentes, Alves Filho e Ramos (2010) deve-se não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também se deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela. Defendemos que os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivas da produção discursiva oral podem ser

trabalhados como importantes recursos comunicativos no ensino das línguas, principalmente, quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais.

Para arrematar os resultados apresentados neste estudo são trazidas duas falas que representam os sentimentos dos professores frente à atual situação deles na educação. Primeiro, percebemos no discurso de P5 certa tristeza, quando assim expõe:

> *"[...] a dificuldade foi bem maior este ano. Eu senti muito mais dificuldade do que o normal. Porque antes a gente conseguia realizar uma atividade, levar um texto, assistir um filme, debater com a turma, fazer com que a grande maioria participasse, hoje é uma pequena minoria que participa. Eles preferem conversar as coisas deles do que discutir qualquer aspecto sério que vá fazer eles refletirem, e eu acho que a educação não tem como ser diferente se você não levar o outro a pensar um pouco, e pensar sobre suas próprias atitudes... Eu não tenho como fazer nada por alguém que rejeite pelo menos ouvir o outro, né? Então a minha maior tristeza especialmente esse ano é a dificuldade que eu tenho encontrado de querer fazer o sexto ano querer participar das atividades e refletir em suas próprias atitudes. [...]você se decepciona."* (P5)

Essa sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade atual das escolas, associada às precárias condições de trabalho e às dificuldades dos alunos, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, que é reforçado pelo desprestígio social da profissão. Segundo as falas das professoras duas questões são marcantes, os desafios do fazer cotidiano e a esperança de melhores dias.

> *"[...] eu tenho que pegar as dificuldades e usá-las em nosso favor, e como eu disse, a tecnologia... se a gente não planejar, a gente não pensar em sala, a gente termina perdendo o foco. De que adianta ter mil tablets na escola, celulares, né? se eu não souber utilizar, se meus alunos não se envolver? Não adianta, então... eu tenho que aproveitar esses momentos deles, e trazer, me aproximar deles... e voltar para o processo de construção de aprendizagem".* (P2)

Um dos termos de maior relevância em nosso cotidiano é a comunicação entre indivíduos, uma vez que se faz necessário para haver a interação no âmbito em que se estabelece um campo de ação pelos quais os sujeitos envolvidos possam entrar em contato com a interatividade entre seres sociais, porém isso é mais relevante ainda quando se trata de uma ação oral. A oralidade configura-se não apenas com o falar, mas a interação permite aos

indivíduos saber ouvir, ouvir-se. Assim, os professores tentam, durante todo o tempo ficar perto do aluno, compreendê-lo e ser compreendido.

Segundo Nogueira (2011), o diálogo aprimora a adesão dos alunos e esta viabiliza, no professor, o desenvolvimento e a construção de procedimentos e materiais a implementar em ambiente de aula. Assim, tal como o autor, defendemos a necessidade de uma reflexão séria sobre a legitimidade do ensino da Língua Portuguesa, das suas concepões, das metodologias, dos materiais de apoio e dos textos a privilegiar o que se faz por meio do estudo da docência enquanto campo de investigação permanente.

Defendemos um ensino que propõe objetivos claros para a aprendizagem da Língua Portuguesa, assumindo programas dinâmicos e sistematizando conhecimento em termos de habilidades e ações voltadas ao uso e à reflexão da oralidade. Para que tenhamos uma escola que se constitua como espaço de saber, de cultura e de ciência, promovendo o aprendizado, precisamos repensar as práticas pedagógicas, adotando uma perspectiva de língua heterogênea, enunciativa e dialógica. De fato, o desenvolvimento de atividades de reflexão resulta em um melhor desempenho em diversas áreas da vida.

Levando-se em consideração que a oralidade é a principal modalidade de comunicação utilizada pelas pessoas quando interagem uma com as outras, essa modalidade deve ter seu lugar assegurado em sala de aula, de forma a utilizar os conhecimentos do aluno como contribuição para o processo de aprendizagem.

De acordo com Scocuglia (2005), baseando-se na ideia de Freire de que o homem é um ser de relação, defende que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam as construções curriculares devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências devida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, dentre eles educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não).

Ademais, concordamos com Romão (2013) ao abordar a reflexão de Freire acerca da importância da consciência na educação, pois esta implica ultrapasarmos a esfera da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma postura epistemológica. E a falta desta postura encontrou-se justamente entre os professores colaboradores deste estudo. O que aponta para um desafio a ser enfrentado no contexto da formação de professores, seja inicial ou continuada.

Considera-se que a atividade oral em sala de aula é prática produtiva, haja vista facilitar o ensino de diversas disciplinas além de contribuir para as práticas sociais dos alunos. A prática da oralidade é uma inovação positiva e fator essencial para o desenvolvimento do aluno, como forma de interação e de constituição do sujeito. Numa era em que a informação e a comunicação são aprimoradas a cada dia, a comunicação oral é, certamente, um conteúdo que será importante para além da sala de aula, pois contribuirá para a formação do aluno como para o cidadão participante dessa sociedade.

Diante dos achados deste estudo de Doutoramente, pode-se afirmar que o ensino da oralidade não deve mais ser visto de forma simples, como mero transmissor de informações, mas sim como um aprendizado a ser utilizado em diversos tipos de interação, visando à reflexão e à constituição de um cidadão competente, não simples repetidor de palavras. A partir disso, deve-se entender a oralidade como uma atividade escolar essencial.

De alguma forma, essas entrevistas permitem verificar que a atividade acadêmica e as recomendações oficiais para a escola pública no nível Fundamental afetam o ensino e que, apesar das precárias condições do ensino, da formação do professor [inicial e continuada] e das dificuldades que os profissionais apresentam para lidarem com documentos oficiais que orientam o ensino, a presença da oralidade pode ser identificada.

Para aqueles que já se encontram afetados pelos conceitos da Linguística, a oralidade começa a ganhar um espaço para ser tratada mais especificamente, o que se verifica nas propostas de atividades com gêneros orais indicados nos PCN. A oralidade provoca entusiasmo, porque possibilita participação mais ativa no processo de ensino aprendizagem e, consequentemente, o alcance de conhecimentos mais amplos sobre a língua e experiências mais complexas de aprendizagem.

Para os professores, essa mudança faz com que comecem a ensinar, como afirma Bakhtin (2002, p. 98), "[...] a língua, no seu uso prático, [...] inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida". Diante disto, o professor que se empenhe em desenvolver uma proposta de ensino considerando a oralidade, deve, basicamente, reconhecer que a escrita e a oralidade, embora constituam o mesmo sistema linguístico, são práticas diferentes, em um mesmo *continuum*, ambas devem ser trabalhadas na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras iniciais desta conclusão estão pautadas nas relações estabelecidas entre a teoria e a empiria. Esta Tese é um olhar sobre a oralidade que convida à reflexão. Neste convite, cabe lembrar que as palavras dos teóricos, dos professores e da pesquisadora evocam sempre um contexto ou contextos enunciativos, pois são sujeitos situados sócio-historicamente e constituídos eminentemente pela força criadora da linguagem.

Foi a partir das leituras, conversas e escutas com nossos interlocutores que esta rede de ideias foi sendo tecida, tendo a polifonia enquanto marca presente na feitura desta Tese. Como temos discutido, a condição em que a linguagem se produz possibilita a ruptura ou a conservação da situação discursiva que se estabelece entre professores e alunos em sala de aula.

Abordar a oralidade na sala de aula, permitiu-nos pensar a escola enquanto espaço social criado pelas vozes que nele operam, construindo, organizando, desorganizando, produzindo, recepcionando pela interação por meio de processos dialógicos e dialéticos. É nesse espaço social que produzimos subjetividades e sentidos a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. Como instituição que introduz os grupos iletrados ou semiletrados às práticas letradas de prestígio, a escola deve optar pela problematização das condições de produção para inscrever o trabalho na sala de aula com base na dialogicidade.

Diante do exposto, retomamos o objetivo geral desta Tese de Doutoramento, qual seja, verificar como o professor de Língua Portuguesa fomenta a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública municipal, na cidade de João Pessoa - Paraíba (Brasil).

Partindo de uma questão mais ampla, este estudo permitiu compreender que a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento atual, bem como a condução do processo ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como eixo maior a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento humano. Neste contexto, a escola re-significada deixa de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo estudante, e passa a se tornar uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual e ético que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

A escola oportuniza um ambiente de interações e práticas sociais e educativas que muitas vezes é permeada por dificuldades e conflitos gerados nas relações de poder e de autoridade exercida, principalmente, pelo professor sobre os alunos, conforme foi trazido nas

falas dos participantes. Contrariamente, os sujeitos da escola precisam perceber que mais do que uma necessidade pedagógica, os usos da língua representam uma necessidade social. Passando de uma ação monologizada para uma ação dialógica.

O papel da Escola, neste sentido, é o de ajudar o jovem na descoberta do seu projeto existencial, dando-lhe as condições e habilidades necessárias para a sua execução, bem como o ajudando na constituição do seu ser no mundo. Dentre as dificuldades para concretização deste projeto estão as concepções dos professores, as lacunas na sua formação, a desvalorização da educação e do docente, bem como a *práxis* pedagógica em si.

Em busca de transformar a prática e a formação de professores, no sentido de assumir a reflexividade e a responsividade enquanto elementos que devem estar continuamente presentes no ato de ensinar, considera-se que um dos fatores chave é a problematização permanente da *práxis* educativa, destacando que as lacunas, inconsistências e limitações do ensinar-aprender possam ser refletidas, apontadas e discutidas, não vistas como meros 'erros' metodológicos. Além disso, cabe ao professor e aos estudantes não deixar de fora as questões sociais e políticas envolvidas com a produção e o exercício desse saber, visto que elas são intrínsecas a todo este processo.

Não podemos esquecer que ser professor e ser estudante é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade. A prática dialógica, preconizada por Freire e uma abordagem da linguagem baseada no dialogismo de Bakhtin parecem-nos os fios condutores essenciais na tessitura de um processo de ensino e de aprendizagem realmente coerente com esse objetivo. Assim, o trabalho com a oralidade numa perspectiva do diálogo entre educador e educando é condição fundamental para que o ato do conhecimento se concretize.

Os resultados apresentados nesta pesquisa nos mostram que o professor de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública municipal, da cidade de João Pessoa – Paraíba (Brasil), não fomenta o fenômeno oralidade como objeto de ensino aprendizagem devido a várias limitações (a exemplo da formação inicial e continuada) sendo necessário esforço, dedicação e estudo para a compreensão do conceito de oralidade e sua efetivação. Enquanto isso, os PCN supõem que o professor seja um pesquisador ou um teorizador em constante atualização. As condições reais dos professores possibilitam esta concepção e atuação?

A prática diária da aprendizagem se dá quase que exclusivamente pela oralidade, pois a oralidade se constitui na interação entre sujeitos, e a sala de aula é o espaço de pesquisa-ação-produção desta atividade, onde é possível ampliar a capacidade oral dos alunos e melhorar a qualidade de suas produções escolares. Diante disso, problematizamos na abertura desta Tese em que medida a oralidade dialoga com as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa? E em que sentido o professor de Língua Portuguesa apresenta propostas para desenvolver a oralidade junto aos estudantes?

Apesar de todos os professores apresentarem que devem determinar seus objetivos relativos à prática da oralidade, privilegiando uma prática que tenha por fim a reflexão, ou seja, saber por que ensinar, que tipo de conteúdo ensinar, que variedade linguística deve ser abordada, as entrevistas permitem identificar apenas uma presença inicial do ensino da oralidade na escola de nível fundamental pública. Após analisar os depoimentos dos professores, percebemos alguns avanços, no sentido de valorizar a linguagem por meio da leitura, das interações, do escutar e da coerência entre a fala e o comportamento; no entanto, não foi detectada a clareza na sistematização dessa modalidade, na prática pedagógica.

Apresentadas esta ideias iniciais, ressaltamos que este mosaico de conteúdos, que partilhamos a seguir é uma síntese das concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa. As concepções de oralidade desveladas pelos professores a retratam como maneira que consideram mais eficaz para se ensinar, forma de trabalhar conteúdos, mas esta não é trazida como objeto de ensino, apenas como ferramenta de comunicação.

Dentre as estratégias que são usadas para prática da oralidade, as mais comuns foram: música, debates, seminários e filmes. Quanto à questão da necessidade de planejar aulas sobre oralidade, as respostas variaram, visto que alguns professores alegaram que não consideram necessário, visto que o aluno não demonstra interesse, muitas vezes se negando a participar da aula, ou ainda que a escola não ofereça o suporte necessário para a prática de aulas sobre oralidade (barulho e indisciplina foram os motivos mais comuns). Por outro lado, também foi dito que aulas sobre oralidade precisam ser planejadas, já que são de extrema importância para a formação do aluno, porém com expressões faciais e posturas corporais de vergonha afirmaram não planejar.

Em relação à preocupação quanto às teorias que dão suporte ao ensino da modalidade oral, as respostas foram bastante parecidas. Foi falado que a formação do profissional é bastante defasada e fraca, não oferecendo suporte suficiente à oralidade. Foi dito também que o professor

não consegue se aprimorar quando atuando, pois o trabalho é bastante desgastante, os alunos não respeitam o professor, a carga horária do professor é muito alta e os alunos possuem muitas regalias.

A avaliação que os professores fizeram do trabalho com a modalidade oral e as dificuldades presentes foi a mesma: apesar de ser benéfico não há condições de se trabalhar a oralidade. Os motivos foram diversos: muitos acreditam que a maioria do alunado não tem interesse em aprender, desrespeitando colegas e professores. Além disso, acreditam também que a tecnologia, mesmo oferecendo ótimas oportunidades, atrapalha o ensino. Segundo os professores, os alunos estão mais interessados em partilhar conversas no *Facebook* (rede social) do que em aprender ou interagir com o professor. Nas poucas vezes que tiveram sucesso, os professores alegam que é sempre o mesmo grupo de alunos que participa das discussões e seminários, o que torna a prática da oralidade repetitiva e excludente. Professores também falaram da extensa carga horária que possuem. Um fator contribuinte para o pouco uso da oralidade, já que a voz é uma ferramenta de trabalho que facilmente se desgasta.

A respeito do papel dos professores no desempenho da modalidade oral dos alunos, os entrevistados são unânimes em reconhecer tamanha importância e responsabilidade, no qual eles se veem mediadores e facilitadores de reflexões, diante dos mais variados assuntos.

Diante do exposto, alguns desafios foram apreendidos no decorrer desta pesquisa, dentre os principais temos: 1) a necessidade de diálogo entre a academia e a comunidade escolar; 2) o respeito às ideologias e as diferenças, 3) a formação inicial e continuada do professor para a temática da oralidade, 4) a coerência entre a teoria e a prática, 5) a importância de preparar os estudantes para os diversos usos da linguagem, 6) a necessidade de produzir sequências didáticas, 7) a autonomia e valorização do profissional de educação.

Os resultados apontam para uma falta de efetivação do trabalho com a modalidade oral como objeto do processo ensino e aprendizagem, e isto se deu também devido a ausência de conhecimentos sobre esta modalidade. Neste cenário, foram muitas as limitações evidenciadas nas falas dos entrevistados sobre suas práticas. Dentre elas, destacam-se os aspectos relacionados com o processo de interação com os alunos, o qual carece de um trabalho de reflexão que possibilite a desconstrução ou construção de novas práticas. Destaca-se também postura autocrática, autoritária, que nega a autonomia do educando, por sua vez, distancia-se ou, até mesmo, chega a anular as relações entre educador e educando, diante do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, do ponto de vista teórico, já está assimilada a importância da modalidade oral, embora, do ponto de vista prático, evidenciem-se muitas limitações, principalmente a falta de conhecimento do como fazer de forma sistematizada para trabalhar a oralidade. Por ser uma área de estudo relativamente nova, conforme literatura apresentada, não há um domínio suficiente de informações a este respeito fora do contexto acadêmico. Portanto, para alguns, ela ainda se constitui uma novidade.

As experiências relatadas pelos sujeitos da pesquisa apresentam lacunas devido às suas vivências, à formação inicial comprometida em muitos aspectos, a pouca participação em formação continuada, o que acaba por não lhes conferir o domínio de conceitos específicos de sua área, tal como a própria concepção de língua e de seu ensino. Embora a Rede Municipal disponibilize condições necessárias para tal formação, conforme já foi comentado, a ausência de uma cultura de participação tem impedido que este processo alcance seu verdadeiro objetivo: atualizar os profissionais.

Neste trabalho, apresenta-se outro dado importante, para a proposta oficial [PCN], que indica o ensino do oral, sem se considerarem as condições das escolas públicas, que envolvem, a princípio, a forma de ingresso dos professores, conforme se pode observar, em alguns depoimentos, além do processo de substituição dos professores [por prestação de serviço ou por contrato temporário], o excessivo número de aulas e a falta de preparo da equipe pedagógica para orientar a incorporação de novas práticas pedagógicas, a exemplo da modalidade oral, segundo a fala dos entrevistados.

Durante o processo investigativo, cresceu a compreensão de que maneira a modalidade oral vem sendo trabalhada pelos professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede de ensino municipal de João Pessoa. Apesar de todos esses fatores, as entrevistas permitem identificar, mesmo timidamente, a presença inicial do ensino da oralidade na escola de nível fundamental pública. Diante disto, percebe-se que a escola pública precisa vencer a precariedade da formação de seus professores, que não são submetidos a uma política de aperfeiçoamento sistemático e contínuo. Mesmo quando isto é oferecido, poucos participam, a exemplo do que detectamos no depoimento dos participantes deste estudo. Esses profissionais não conseguem perceber o desafio desencadeado pelo estudo e pela pesquisa, em busca de alternativas para uma prática pedagógica mais ativa, mais participativa e mais dinâmica.

O que surpreende é que a comunidade escolar se encontra consciente de que a oralidade é um relevante instrumento para efetivação de práticas democráticas o qual já se mobiliza para

tal fim. A educação tem sido desafiada, constantemente, a focar os valores humanos, na formação do cidadão, na visão crítica, além do compromisso de prepará-lo para o mais novo e incerto mundo do trabalho. Cada vez mais se cobram competências e habilidades; portanto, não será permitido trabalhar o conhecimento de forma reduzida. Professores e professoras despreparados e despreparadas não terão como auxiliar seus alunos a se exporem quando são solicitados em práticas sociais como sujeitos críticos e autônomos.

Por conseguinte, é necessário refletir sobre o papel da escola em oferecer aos alunos possibilidades de se realizarem como protagonistas de ação e de história. Assim sendo, a comunidade escolar poderá gerar expectativas de cooperação e de confiança, possibilitando aos alunos serem sujeitos de suas vidas, bem como, proporcionando mudança positiva de comportamento que inclua o engajamento nos estudos e o enriquecimento pessoal. Para isso, precisa-se da participação efetiva dos professores, mediante reflexão crítica e dialógica, como produtora de perspectiva viável para os novos tempos.

Todavia, o ensino da oralidade é uma perspectiva bastante interessante, pois permite ao professor um estudo mais atraente e dinâmico de língua materna, a qual possibilita contato com diferentes situações de interação comunicativa. A mudança hoje, diante do fenômeno da globalização, é uma questão de sobrevivência.

No tocante à modalidade oral, é sabido que há entraves a serem superados, embora a oralidade tenha sido incluída na proposta oficial [PCN] e signifique um avanço expressivo para o ensino, na perspectiva enunciativa e discursiva, novas propostas educacionais devem ser discutidas, tendo-se como referências os recursos disponíveis.

Destarte, os professores já conseguem perceber que a incorporação da oralidade de forma sistematizada dependerá de muitos estudos, tanto para o conhecimento desta temática quanto para outros temas correlatos. Porém, essa modalidade oral proporciona oportunidade para o professor recuperar sua autonomia de trabalho, com dignidade, por meio da argumentação, ainda que isto ocorra de forma processual.

Nesta investigação, reforçou-se o conceito de oralidade atrelada ao sujeito, ou seja, aquela que se materializa na conquista diária, sinaliza um exercício de cidadania, com direito a vez e a voz, sem exclusões nem prioridades. Essas possibilidades serão viabilizadas por meio do diálogo, do debate, da discussão de ideias, do respeito às individualidades, às escolhas de cada um em busca da justiça social e da igualdade de oportunidades para todos.

O trabalho do professor tem um significado ímpar no contexto escolar e o ensino, por meio da oralidade, contribui de forma positiva para que o educando seja favorecido em um processo de inclusão social e de reconhecimento do seu lugar na sociedade.

Como já foi referido, durante as entrevistas foram surgindo surpresas agradáveis, alegrias partilhadas, além de muitas dúvidas e reflexões sobre o modo de sistematizar o ensino da oralidade. No entanto, percebe-se nos depoimentos que a bravura e a esperança ainda permeiam o fazer pedagógico e a consciência da responsabilidade da profissão escolhida, pelos professores envolvidos nesta pesquisa.

Do ponto de vista didático, pôde-se apresentar como prática pedagógica para o ensino da oralidade o procedimento sequência didática, o qual pode ser percebido como algo flexível e dinâmico, e com o qual se minimiza a problemática do saber fazer, ou seja, esta estratégia propicia construir um modelo didático de um gênero articulado aos conteúdos ensináveis em uma progressão curricular.

Para o ensino de um gênero, a sequência didática proporciona ao professor elementos para ele avaliar as dificuldades, os desafios e os avanços encontrados no percurso. De acordo com o autor, essa prática didática registra o cotidiano da sala de aula, compondo um mosaico de experiências passível de servir a outros professores e ao projeto educativo da escola. É com base nestes fundamentos e na certeza de continuar caminhando, que a pesquisadora pretende levar adiante a sua proposta de trabalho.

Considerando a oralidade como uma das modalidades mais importantes que cada ser humano apresenta como forma de se comunicar no meio em que vive, torna-se assim necessário que o ensino das formas orais também seja inserido nas instituições de ensino. Diante do exposto, defendemos uma concepção de oralidade como instância de interação entre sujeito sócio-histórico e culturalmente situado, que envolve o falar e o ouvir com fins comunicativos e possibilidades de formação de consciência saturadas pelas posições socioaxiológicas e estão à disposição do sujeito para a produção dos mais diversos sentidos. Coaduna com tal ideia a oralidade como essencialmente dialógica, caracterizada como uma instância social e heterogênea, também como atividade enunciativa/discursiva com a participação de sujeitos definidos que agem sobre a produção verbal (oral e escrita) de seus interlocutores e deles sofrem ações.

Como percebido, a concepção que se tem de linguagem influencia na maneira de perceber e atuar no contexto da oralidade em sala de aula. Nesse sentido, o professor não deve

esquecer que é um profissional da linguagem. A linguagem não deve ser para o educador apenas seu instrumento de trabalho, pois é essencialmente o seu lugar de ser. O educador/professor de Língua Portuguesa opera dentro, com, pela e como linguagem. Ou seja, a linguagem só lhe é um instrumento de trabalho porque antes ela o constitui como educador.

Nossa tese é de que a oralidade em sua dimensão enunciativa, vista como fenômeno de textualidade em relação estreita com as situações de comunicação é sempre realizada por meio dos gêneros textuais. Consequentemente, o ensino do oral deve ser visto a partir da diversidade de gêneros e das situações de usos sociais da fala.

As aulas de Língua Portuguesa devem desenvolver as habilidades de comunicação oral, para que os alunos percebam os diferentes sentidos e efeitos do uso da língua em diferentes situações de comunicação real. Fala e escrita são habilidades comunicativas, e a primeira já é do domínio do aluno antes de inserir-se na escola, mas ao aluno é negado o direito à palavra, principalmente quando esta traduz seu cotidiano.

Apesar do poder heurístico destes achados, destacamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa representam apenas um estudo de caso dentro de um dos campos que muito tem crescido na área da educação: a pesquisa linguística, bem como, a implementação da modalidade oral na sala de aula, de forma sistematizada contribuindo com o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, faz-se necessário aprofundar o tema, principalmente, no que diz respeito aos gêneros orais em sala de aula, buscando uma verificação qualitativa e quantitativa de possíveis mudanças nos docentes e discentes.

Nossa pesquisa apontou também a necessidades dos/as professores/as e o que revela a política de formação docente. De um lado, a possibilidade de emancipação dos/as docentes; do outro, o discurso democratizante e falacioso. A necessidade e a realidade estampadas diante de nós indicam que o fosso de sistema educacional evolui cotidianamente.

A oralidade ocorre não apenas a partir de intenções pedagógicas, mas por esta ser um dos fundamentos da existência do homem: comunicar-se. A manifestação oral é, sobretudo, uma prática social; por esta razão, é por meio dela que são repassados, discutidos e reavaliados os valores de uma sociedade. Dessa exposição, extraem-se duas evidências: 1) não trabalhar a oralidade é furtar do estudante e do próprio docente as possibilidades e oportunidades de compreender e ampliar suas habilidades como ser falante e 2) a incorporação da oralidade aproxima o mundo da escola do mundo da vida.

As atividades dedicadas a produção oral devem ser permeadas por situações que se aproximem de um ambiente de interação real.

A oralidade, mais do que uma necessidade pedagógica, representa uma necessidade social. Não tratá-la em toda a sua potencialidade é negar ao estudante o direito à palavra, a desenvolver outras habilidades como respeitar a opinião dos outros.

A escola como espaço de reflexão deve potencializar a importância da argumentação. Assim, fazemos novamente um convite a você, professor de Língua Portuguesa, para desenvolver os recursos da oralidade, tanto o uso de meios linguísticos como os extralinguísticos, tais como mímicas, posturas, olhares gestualidade do corpo etc., além de contribuir com a autoestima linguística, pois o aluno tem domínio de situações informais de produção, cabendo a você professor instrumentalizá-lo para que ultrapasse as formas cotidianas em direção às situações formais de fala, tudo a partir de uma proposta contextualizada em que as regras conversacionais sejam entendidas como importantes para o desenvolvimento da exposição oral.

Por fim, faço uso das palavras de Walter Benjamin (1995) para um último convite aos professores: experienciar esteticamente, no sentido bakhtiniano, o caráter destrutivo. A educação precisa de professores com esse compromisso. Sejamos, pois como o caráter destrutivo que conhece apenas uma divisa: criar espaço; conhece apenas uma atividade: abrir caminho. [...] O caráter destrutivo está sempre atuando bem disposto. A natureza lhe prescreve o ritmo, pelo menos indiretamente: pois ele deve adiantar-se a ela, do contrário ela própria assumirá a destruição. [...] O caráter destrutivo tem a consciência do indivíduo histórico cuja principal paixão é uma irresistível desconfiança do andamento das coisas, e a disposição com a qual ele, a qualquer momento, toma conhecimento de que tudo pode sair errado. Por isso, o caráter destrutivo é a confiabilidade em pessoa. [...] O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas, por isso mesmo, vê caminhos por toda a parte. Mesmo onde os demais esbarram em muros ou montanhas, ele vê um caminho.

REFERÊNCIAS

Alves, E. F., Batista, M. F., & Christiano, M. E. (2001). *Linguagem em foco.* João Pessoa: Editora Universitária UFPB/Idéia.

Alves, M. R. N. R. (2011). Professor de língua materna: a formação em questão. *Entretextos Londrina, 11*(1), 136-156.

Amorim, M. (2002). Abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 7-17.

Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.* São Paulo: Musa.

Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola Editorial.

Aragão, M. S., & Soares, M. E. (1996). *A Linguagem Falada em Fortaleza.* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Araújo, M. (1998). "Vida e obra de Paulo Freire", proferida no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE. Texto Mimeografado.

Arnaud, A. & Lancelot (1612-1694/1992) *Gramática de Port-Royal* (Trad. do francês Grammaire Generale et Raisonée por B. F. Barreto e H. G. Murachco), São Paulo: Martins Fontes.

Arendt, H. (2001). A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

Arroyo, M. (2007). A universidade e a formação do homem. In G. A. Santos. *Universidade Formação Cidadania.* São Paulo: Cortez.

Austin, J. L. (1990). Quando dizer é fazer - palavras e ações. Porto Alegre: Artes Médicas.

Baccega, M. A. (1998). *Comunicação e linguagem–discursos e ciência.* São Paulo: Moderna.

Bagno, M. (2004). *A linguística da norma*. São Paulo: Loyola.

Bagno, M., Stubbs, M., & Gagné, G. (2002). *Língua Materna: Letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola.

Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e Filosofia.* São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

Bakthin, M. (1993). A pessoa que fala no romance. Em M. Bakthin, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.* São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* (M. L. Vieira, Trad.) São Paulo: Hucitec/Annablume.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec.

Bakthin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável.* São Carlos: Pedro & João Editores.

Barbosa, J. (2002). *Gêneros do discurso*. Reunião Anual da ANPED, Caxambú.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo.* 5 ed. Lisboa: Edições 70.

Barros, D. L. P. de. (Org.). (1997). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.* Campinas: Editora da UNICAMP.

Barros, D. L. P. de & Fiorin, J. L. (Orgs.). (1994). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin.* São Paulo: Editora da USP.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*: um guia para pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. 5 ed. Lisboa: Gradiva.

Bentes, A. C., Alves Filho, F., & Ramos, P. (2010). Enfrentando desafios no campo de estudos do Texto. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.* (pp. 389-428). São Paulo: Cortez.

Benjamim, W. (1986). *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie.* (C. R. Sousa, Trad.) São Paulo: Cultrix.

Benjamin, W. (1995). O Caráter Destrutivo. In: *Rua de mão única*. Obras escolhidas. Volume 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense.

Berrier, J. (2001). *Approches du la langue parlée.* Quebec: Editions Du Trécarré.

Bezerra (2010). Dialogismo. In: Brait, B. *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto.

Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parleé em françois.* Paris: Ophrys.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*: Uma introdução a Teoria e aos Métodos. Porto Alegre: Ática.

Bogdan, R. & Biklen, J. (2003). *Qualitative research for Education: an introduction to theories and methods.* Boston: Ally and Bacon.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação e Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula.* São Paulo: Parábola.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós cheguemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola.

Botelho, I. (1997). A diversificação das fontes de financiamento para a cultura: um desafio para os poderes públicos. IN J. A. Moisés, & I. Botelho. *Modelos de financiamento da cultura.* Rio de Janeiro: Minc/Funarte.

Brait, B. (2005). *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto.

Brait, B. (2009). *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto.

Brait, B. (2010). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto.

Braga, J. L., & Calazans, R. (2001). *Comunicação e educação: questões delicadas na interface.* São Paulo: Hacker.

Brasil (2001a). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.* Brasília: MEC/MED/SEF.

Brasil (2001b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Português* (Vol. 2). Brasília: MEC/MED/SEF.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução* aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa.* Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1996). Ministério da Saúde, Resolução do Conselho Nacional de Saúde. N 196/96.

Brown, G., & Yule, G. (2003). *Discourse analysis.*United Kingdom: Cambridge University Press.

Castilho, A. T. (1989). *Português culto falado no Brasil.* Campinas: Unicamp.

Castilho, A. T. (2006). As letras no ensino e na pesquisa. *Veredas Online*, 2, 5-21.

Castro, L. R. (1998a). Uma teoria da infância na contemporaneidade. In L. R. Castro, *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp. 23-53). Rio de Janeiro: Nau.

Castro, L. R. (Org.) (1998b). *A infância e a adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau.

Castro de, P. A. P. P., Tucunduva, C. C. & Arns, E. M. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor sua prática docente. *Revista Científica de Educação, 10,* 10, 25-36.

Castro, L. R., & Besset, V. L. (2008). *Pesquisa Intervenção na infância e juventude.* Rio de Janeiro: Faperj/NAU.

Cavalcante, M. C., & Melo, C. T. (2006). Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In M. C. Cavalcante, & C. T. Melo, *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 181-198). São Paulo: Parábola.

Cavalcanti, L. S. (2001). *Geografia, escola e construção de conhecimento.* São Paulo: Papirus.

Chomsky, N. (1975). *Reflexões Sobre a Linguagem.* Lisboa: Edições 70.

Citelli, A. O. (1994). A Circulação do Texto na Escola: Mediações dos Veículos de Massa. *Revista Comunicação e Educação*.

Cox, J. W., & Hassard, J. (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representation. *Organization*, 1, 109-133.

Cox, M. I. (1994). Oralidade e Escrita segundo Walter Ong. *Rev Polifonia*. Cuiabá. Ed. UFMT, 1, 166 – 169. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/182.pdf>. Acesso em: 20/03/09.

Cozby, P. C. (2003). Ética em pesquisa. In P. C. Cozby, *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento* (pp. 51-79). São Paulo: Atlas.

Cyranka, L. F., & Magalhães, T. G. (2012). O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Veredas*, 1, 59-74.

Dantas, L. A. (2012a). Como pode a linguagem contribuir para a formação do cidadão multicultural? In Cananéia, F. A. (Org.). *Diálogos educacionais contemporâneos.*

pp. 127-145. João Pessoa, PB: Imprell.

Dantas, L. A. (2012b). *Como os nossos filhos aprendem a falar? percurso de aquisição da língua portuguesa falada no Brasil.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Educação. Lisboa-PT.

Daros, S. C. P. (2006). *Oralidade: uma perspectiva de ensino* (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Piracicaba/SP.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Dias Moraes, L. C. (1987). *Nexos de coordenação na fala urbana culta de São Paulo,* (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Dobránsky, E. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra.* São Paulo: Papirus.

Dolz, J., Schneuwly, B., De Pietro, J. F., & Zahnd, G. (2004). Exposição Oral. In: R. H. Rojo, *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp. 24-34). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Dowbor, L. (1996). Educação, Tecnologia e Desenvolvimento. In L. Bruno. *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.* (pp. 20-35). São Paulo: Atlas.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.* São Paulo: EDUSC.

Faraco, C. A. (1991). *Linguística histórica.* São Paulo: Ática.

Faraco, C. A. (2004). Estudos pré-saussurianos. In Mussalim, F., & Bentes, A. C. *Introdução à linguística* (Vol. 3). São Paulo: Cortez.

Fávero, L. L. (1999). *Coerência e coesão textuais.* São Paulo: Ática.

Fávero, L. L., Andrade, M. L., & Aquino, Z. G. (2002). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.* São Paulo: Cortez.

Ferreira, M. C. R. (2001). *Significação e dialogia na perspectiva da Rede de Significações*. (Manuscrito não publicado), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Fontaine, J. (1978). *O Círculo Linguístico de Praga.* São Paulo: Cultrix/Edusp.

Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização.* (N. Salgueiro, Trad.) Lisboa: Décarie Éditeur/Lusociência.

Fortin, S. (1999). Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. *Estudos do Corpo*, 2, 40-55.

Freire, P. (1985). *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *Educadores de rua: Uma abodagem crítica - Alternativas de atendimentos os meninos de rua.* UNICEF.

Freire, P. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Professor sim, tia não.* São Paulo: Olho D'Água.

Freire, P. (1998). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Olho D'Água.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* 31. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M. (2010). Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In M. A. Freitas , & B. S. Ramos, *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 20-39.

Freitas, M. T. (2003.). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. Freitas, E. Jobim e Sousa, S., & S. *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez Editora.

Freitas, M. T. (2007). Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Revista Presença Pedagógica*, *13,* 73, 16-27.

Fusari, J. S. (2008). *O Planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas.* Material Mimeografado.

Gama, T. D. (2010) *Oralidade: confronto entre os PCN e a concepção dos professores da escola pública – um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educaão). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Lisboa.

Gama, T. D. & Carneiro, J. R. (2005). Oralidade na sala de aula: uma questão em discussão. Monografia. (Especialização em Língua, Linguagem e Ensino). Faculdades Integradas de Patos. João Pessoa.

Gaskell, G. G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. G. G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª ed. (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.

Geraldi, J. (1993). *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, J. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.* Campinas: Mercado de Letras/ALB.

Geraldi, J. W. (1984). *O texto na sala de aula.* Cascavel: Assoeste.

Geraldi, J. W. (2000). Culturas orais em sociedades letradas. *Educação e Sociedade*.

Geraldi, J. W. (2005). A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade e Cultura*, 23, p. 7-20.

Gnerre, M. (1991). *Linguagem, poder e escrita.* São Paulo: Martins Fontes.

Goody, J. & Watt, I. (1963). The Consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, *5*, 3, 304-345.

Gonsalves, E. P. (2009). *Educação Biocêntrica*: o presente de Rolando toro para o pensamento pedagógico. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB.

Gonsalves, E. P. & Lima, S. (2006). *Educação biocêntrica, Educação Selvagem*. João Pessoa: GepeBio.

Goulart, C. M. (2004). Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula. *GT Argumentação e Explicação*. Simpósio Nacional da ANPEPP, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In **P**. **Cole & J. L. Morgan**, *Syntax and Semantics*, v. 3. (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words.* Cambridge: Harvard University Press.

Groff, A. R., Maheirie, K., & Zanella, A. V. (2010). Constituição do (a) pesquisador (a) em ciências humanas: Constitution of the researcher in human sciences. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 62*, 1, 97-103.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso.* Estoril: Princípia Editora.

Guimbretiére, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral.*Paris: Didier/Hatier.

Gusmão, N. M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 41-78.

Gusmão, N. M. (2005). *Os filhos da África em Portugal: Antropologia, Multiculturalidade e Educação.* São Paulo: Autêntica.

Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: entre a facticidade e a validade.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Halliday, M. A. (1989). *Língua falada e escrita.*Oxford: Oxford University Press.

Havelock, A. (1995). Equação oralidade – cultura: uma fórmula para a mente moderna. In D. R. Olson, & N. Torrance, *Cultura escrita e oralidade.* São Paulo: Ática.

Hora, D. (1997). *Diversidade Linguística no Brasil.* João Pessoa: Ideia.

Hora, D., & Pedrosa, J. L. (2001). *Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba.* Vol. 7. João Pessoa, PB: Ideia.

Hora, D., Alves, E., & Espíndola, L. C. (2009). *ABRALIN: 40 anos em cena.* João Pessoa: Universitária UFPB.

Humboldt, W. K. V. (1835). *Sobre la diversidad de la estrutura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos.

Jobim e Souza, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e transformação. *Coletâneas da ANPEPP*, 7, 37-45.

Jobim e Souza, S & Castro, L. R. (1998). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica*, *9*(9), 83-115.

Jobim e Souza, S. (2007). Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In M. T. Freitas; S. Jobim e Souza & S. Kramer (Orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez.

Jakobson, R. (1995). *Linguística e comunicação.* São Paulo: Cultrix.

Jubran, C. C., & Koch, I. G. (2006). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado.* Campinas: Unicamp.

Kato, M. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.* São Paulo: Ática.

Kleiman, A. (2001). *Oficina de leitura.* São Paulo: Pontes.

Koch, I. G. (1992). *A Inter-Ação pela Linguagem.* São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. (2003). *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto.

Koch, I. V. (1998). *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto.

Koch, I. V. & Travaglia, L. C. (1993). *A Coerência Textual.* São Paulo: Contexto.

Kramer, S. (2007). Infância, cultura contemporâne e educação contra a barbárie. *Revista Teias, 1*(2), 1-14.

Kramer, S., & Leite, M. I. (2007). *Infância: fios e desafios da pesquisa.* Campinas: Papirus.

Kline, M. (1990). *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times.* Oxford University Press.

Krippendorff, K. (1980). Content analisys : a introduction to its methodology. In Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso.* (pp. 23-45). Estoril: Princípia Editora.

Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim técnico do SENAC, 29*(1), 17-27.

Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu . In J. Lacan, *Escritos* (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lauand, L. J. (1986). *Educação, Teatro e Matemática Medievais.* São Paulo: Perspectiva.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* (H. M. Settineri, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Leite, O. S. (2005). *Ensaio de um ato educativo libertador: adaptação do método Paulo Freire na alfabetização de crianças*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Leite, O. S. L. & Duarte, J. B. (2007). Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 41-50.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage.* Paris: Librairie Plon.

Lèvy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Lévy, P. (2003). *A Inteligência coletiva:* por uma antropologia do ciberespaço. 4ª ed. São Paulo: Loyola.

Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2000). The seventh moment: Out of the past. *Handbook of qualitative research*, *2*, 1047-1065.

Lispector, C. (1978). *Um sopro de vida* (pulsações). 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

Lope-Blanch, J. (1967). *La –r final del español mexicano y el substrato nahua.*

Lopes, C. R. (2006). Correlações histórico-sociais e linguístico-discursivas das formas de tratamento em textos escritos no Brasil – séculos XVIII e XIX. In G. Ciapuscio, K. Jungbluth, D. Kaiser, & C. Lopes, *Sincronia em Latinoamerica* (pp. 187-214). Frankfurt am mam/Madrid: Vervvert/Iberoamericana.

Lopes, M. C., & Valente, L. N. (2009). A oralidade na escola: notas sobre a problemática da modelização Didática. *Didática Sistêmica*, 1, 24-37.

Lord, A. B. (1960). *The singer of tales.* Massachusetts: Harvard University Press.

Lück, H. (1994). *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos.* Petrópolis: Vozes.

Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Luckesi, C. C. (2001). *A avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo: Cortez.

Macedo, A. T., Roncaratti, C., & Mollica, M. C. (1996). *Variação e Discurso.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Magalhães, T. G. (2006). *Oralidade na sala de aula*: alguém "fala" sobre isso? Revista Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. UFJF, Colégio de Aplicação João XXIII, 7-8, p. 65-81.

Magalhães, T. G. (2007). *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos*, (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *SIGNUN Estudos Linguísticos*, Londrina, 11, 137-153.

Marcuschi, L. A. (1991). Análise da Conversação e Análise Gramatical. *Boletim da ABRALIN 10*, 11-34.

Marcuschi, L. (1997). Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalho em Lingüística Aplicada.* Campinas, (30), 39-79.

Marcuschi, L. A. (1998). Referência e cognição: O caso da anáfora sem antecedente. Juiz de Fora: UFJF.

Marcuschi, L. (2000). *Gêneros textuais: o que são e como se constituem.* Universidade Federal de Pernambuco: UFPE.

Marcuschi, L. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. In A. P. Dionisio, & M. (. Bezerra, *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (pp. 46-59). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2003). *Da fala a escrita: Atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi, & A. C. Xavier, *Hipertexto e gêneros digitais* (pp. 13-67). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, análise de gênero e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial.

Martins, J. S. (2002). A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis: Vozes.

Martins, J. S. (2002). A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

Martins, J., & Bibuco, M. A. (1994). *A pesquisa qualitativa em psicologia.* São Paulo: Morales.

Marinho, D. (2009). *Resenha crítica do livro de Marcuschi*: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 7ª ed. p. 15-43, Recife, Pe: UFPE.

Mattoso-Câmara, J. J. (1977). *Dicionário de linguística e gramática.* Petrópolis: Vozes.

Maturana, H. (1999). *Emoções e Linguagens na Educação e na Política.* Belo Horizonte: UFMG.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivência.* Santiago: Dolmen.

Marcuschi, L. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. In A. P. Dionisio, & M. (. Bezerra, *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (pp. 46-59). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (1991). Análise da Conversação e Análise Gramatical. *Boletim da ABRALIN 10*, 11-34.

Marcuschi, L. A. (1998). Referência e cognição: O caso da anáfora sem antecedente. Juiz de Fora: UFJF.

Marcuschi, L. A. (2003). *Da fala a escrita: Atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi, & A. C. Xavier, *Hipertexto e gêneros digitais* (pp. 13-67). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, análise de gênero e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial.

Martins, J., & Bibuco, M. A. (1994). *A pesquisa qualitativa em psicologia.* São Paulo: Morales.

Mattoso-Câmara, J. J. (1977). *Dicionário de linguística e gramática.* Petrópolis: Vozes.

May, T. (2001). Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed.

May, T. (2004). Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Meihy, J. C. S. B. (2007). História Oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto.

Menezes, M. de F. L. de. (2007). *Representações de Cidadania dos professores de literatura*: uma possibilidade de reflexão. Dissertação apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Mcluhan, H. M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.*Toronto: University of Toronto Press.

Medeiros, C. M. de (2006). O Sujeito Bakhtiniano: Um ser de resposta. *Revista da Faculdade do Seridó, 1*(1), 1-7.

Medeiros, J. G., Vettorazzi, A., Kliemann, A., Kurban, L., & Matheus, M. S. (2007). Emergência conjunta dos comportamentos de ler e escrever palavras e identificar números após o ensino em separado destes repertórios. *Psicologia, Ciência e Profissão,27*(1), 4-21.

Melià, B. (1979). *Educação Indígena e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.

Milanez, W. (1993). *Pedagogia do oral.* Campinas: Sama.

Milani, S. E. (2000). *Humboldt, Whitney e Saussure: Romantismo e Cientificismo-Simbolismo na história da Linguística*. (Tese de Doutorado). Retirado de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Milani, S. E. (2002). Romantismo, Cientificismo-Simbolismo na história da linguística. (*Tese de Doutorado*). Departamento de Educação. Universidade de São Paulo.

Minayo, M. C. (2008). *Pesquisa social.* Rio de Janeiro: Fiocruz.

Minayo, M. C. S. (1992). *O Desafio do Conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.

Minayo, M. C. S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 10 (suplemento 1), pp. 7-18.

Minayo, M. C. S. et al. (1999). *Fala, galera: juventude , violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Garamond.

Minayo, M. C. S. & Cruz Neto, O. (1999). Triangulacion de Métodos em evaluación de programas y sevicios de salud. In: Salud cambio y políticas: perspectiva desde America Latina (M. M. Bronfman y R. Castro, org), pp. 65-80, México: Edamex.

Miranda, L. L. (2002). Contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa-intervenção nas TVs comunitárias. In L. R. Castro, & V. L. Besset (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude.* Rio de Janeiro: Nau/Faperj.

Miranda, L. L. (2008). Contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa-interveção nas TVs comunitárias. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude.* Rio de Janeiro: Nau/Faperj,

Mollica, M. C. (1996). *Introdução à Sociolinguística Variacionista.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Morin, E. (1991). *O Paradigma Perdido*: a natureza humana. 5 ed. Lisboa: Publicações Europa-América.

Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). (2003). *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez.

Mussalim, F., & Bentes, A. C. (2004). *Introdução à linguística* (Vol. 3). São Paulo: Cortez.

Neves, M. H. (2004). *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto.

Nogueira, C. (2011). Os textos da tradição oral portuguesa no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. *Revista Lusófona de Educação,* (17), 91-101.

Not, L. (1998). *Ensino interlocucional: para uma educação na segunda pessoa.* Lisboa: Instituto Piaget.

Nunes, E. J. (2006). *A Oralidade em O Dia dos Prodígios, de Lídia Jorge*. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (SP).

Oliveira, A. (2010). Gêneros textuais orais e escritos no ensino de português como língua estrangeira: um estudo colaborativo em situação de formação docente inicial. In: *Anais do Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, *4*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p. 1-12.

Oliveira, M. A. (1996). *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea.* São Paulo: Loyola.

Ong, W. (1988). *Writing is a tecnology that restructures thought*. In: Baumann, G. The written word literacy in trasition. (pp. 125- 145). Oxford: Clarendon Press.

Ong, W. (1998). *Oralidade da linguagem*. In Oralidade e cultura escrita. Trad. Enio A. Dotranszky. Campinas: Papirus.

Osias, J. P. de A. (2010). Os gêneros orais como objeto de ensino. *Revista Eletrônica "Temática".* Ano VI, 8, 1-20.

Paiva, M. C. (1999). *Amostras do Português Falado no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: UFRJ/CAPES.

Paiva, M. C., & Duarte, M. E. (2003). *Mudança linguística em Tempo Real.* Rio de Janeiro: Contracapa.

Palmiere, D. T. (2005). "Chateando" com jovens e adolescentes: a construção da escrita na internet por grupos de diferentes faixas etárias. *Estudos Linguísticos*.

Parry, M. (1928). *L'Épithète Traditionell dans Honiere*: essay sur um problème de style homérique. Paris: Societé Editrice Les Belles Letres.

Pereira, R. M. R. (2002). Infância, televisão e Publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, 116, p. 81-105.

Pereira, R. M. R. & Oswald, M. L. M. B. (Org.) (2008). *Infância e Juventude*: narrativas contemporâneas. 1. ed. Petrópolis: DP et alii e FAPERJ, v. 1. 256p.

Pereira, R. M. (2011). A pesquisa como experiência estética. In M. Passos, & R. (Pereira, *Educação, experiência estética.* Rio de Janeiro: Nau.

Pereira, R. M. R. & Macedo, N. M. R. (Org.) (2012). Infância em Pesquisa. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, v. 1. 264p.

Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.*

Poirier, J., Valladon, S. C., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática.* Oeiras: Celta.

Portugal, F. T. (2008). A pesquisa-intervenção e o diálogo com os atores sociais. In L. R. Castro, & V. L. BESSET, *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude* (pp. 178-204). Rio de Janeiro: Nau/Faperj.

Preti, D. (1998). O ensino da língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In N. B. Bastos. *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC.

Preti, D. & Urbano, H. (Org.). (1990). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz / FAPESP, vol. IV.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.*Paris: CLE International.

Radino, G. (2001). Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo, 5,* 73-79.

Ramos, C. (2006). Os quadrinhos em aula de Líingua Portuguesa. In Rama, A. & Vergeiro, W. (Orgs.) *Como usar as histórias em quadrinho na sala de aula.* 2 ed. São Paulo: Contexto.

Ramos, J. M. (2002). *O espaço da oralidade na sala de aula.* São Paulo: Martins Fontes.

Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.* São Paulo: Cengage Learning Editores.

Richardson, R. J. & Cols. (1999). *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3ª. ed. São Paulo: Atlas.

Rojo, R., & Cordeiro, G. S. (2004). Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In B. Schneuwly, & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 7-18). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Romão, J. E. (2013). Paulo Freire e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação,* (24), 89-105.

Roncaratti, C., & Abraçado, J. (. (2003). *Português Brasileiro – contato lingüístico, heterogeneidade e história.* Rio de Janeiro: Letras.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Thrn-taking for Conversation, Language 50 (4) 696-735.

Salgado, R. G., Pereira, R. M., & Jobim e Souza, S. (2005). Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cadernos Cedes, 25*(65), 14-27.

Santos, B. de S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva / Fundação Mário Soares.

Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação, 6*, 81-92.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola.*Campinas: Mercado de Letras.

Sapir, E. (1954). *A Linguagem.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

Sato, L. (2008). Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In L. R. Castro, & V. L. Besset, *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 171-178). Rio de Janeiro: Nau/Faperj.

Saussure, F. (1995). *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix.

Searle, J. R. (1976). *A taxonomy of illocucionary acts in language, mind and knowledge.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Searle, J. R. (1981). *Actos de fala*: um ensaio de Filosofia da Linguagem. Coimbra: Almedina.

Serafim, L. L. (2011). Ensino de trompete a distância: possibilidade para qualificação do ensino-aprendizagem em bandas escolares (Monografia). Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre .

Silva, P. E. M.; Mori-de-Angelis, C. C. (2004). Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In Rojo, R.H.R. & Batista, A. A. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras.

Soares, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa: Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. *EDUC*, 53-60.

Soares, M. (2001). Que professores de português queremos formar? *Revista Movimento*, 3, p. 149-55.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.

Sobral, F. A. (2008). A pesquisa e a formação de recursos humanos. *Ciência e Cultura*, 22-41.

Souza, J. F.; Mota, K. M. S. (2007). O Silêncio é de Ouro e a Palavra é de Prata? Considerações Acerca do Espaço da Oralidade em Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação, 12* (36), 505-555.

Stake, R. E. (2009). *A arte de Investigação com Estudos de Caso*. (A. M. Chaves. Trad. 2ª ed.). Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian (Original publicado em 1995).

Stubbs, M. (1986). A matter of prolonged fieldwork: Notes towards a modal grammar of English. *Applied Linguistics* , 1-25.

Sutil, N., Carvalho, L. M. O. & Alves, J. A. P. (2013). Formação de professores e pesquisa em ensino de Física em perspectiva freiriana: considerações sobre processo de problematização da prática educacional. *Revista Lusófona de Educação, 24*, 97-113.

Tangi, M. M; Garcia, T. P. (2007). As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: *Celli – Colóquio de Estudos Linguísticos e literários 3*, Maringá, 1850 – 1857.

Tarallo, F. (1990). *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo, Ática.

Tardeli, M. C. (2002). *O ensino da língua materna: Interações em sala de aula.* São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais novos modos de governação.* São Paulo: Cortez.

Thorndike, E., & Gates, A. (1936). *Princípios Elementares de Educação*. (Haydée Bueno de Camargo, Trad.). São Paulo: Saraiva

Todorov, T. (2006). *As estruturas narrativas.* São Paulo: Perspectiva.

Touraine, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis: Vozes.

Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.* São Paulo: Cortez.

Travaglia, L. C. (2000). A sistematização do ensino da gramática em atividades de gramática reflexiva e outras: Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa. *IP–PUC/SP*, 59-70.

Travaglia, L. C. (2002). Gêneros de texto definidos por atos de fala. In A. Zandwais, *Relações entre pragmática e enunciação* (pp. 129-153). Porto Alegre: Sagra Luzzato.

Trask, R. L. (2004). *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo: Contexto

Triviños, A. N. S (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Turato, E. R. (2003). *Tratado de Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção Teórico-Epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da Saúde e Humanas*. Petrópolis: Vozes.

Urbano, H. (1999). *Marcadores conversacionais*. In: Pretti, D. (org). Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas.

Val, M. G. C. (1992). A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Belo Horizonte. *Educação em Revista* (UFMG). *7*(16), 23-30.

Vasconcelos, T. C. (2012). Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos – Paraíba. *Tese (Doutorado em Educação)*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação.

Vasconcelos, T. C. (2013). Pesquisa enquanto intervenção, tradução, compreensão e construção de sentidos: nuances da interação verbal pesquisador-pesquisado. *Teias*,

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* (A. Thorell, Trad.)

Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix.* Paris: Seuil.

Zumthor, P. (1993). *A letra e a voz a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras.

APÊNDICES

Apêndice A – Polos e escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa – PB.

Polo I	Polo II	Polo III
1. Afonso Pereira	1 Agostino Fonseca	1 Ana Nery
2. Ana Cristina	2 Américo Falcão	2 Arnaudo de Barros
3. Anita Trigueiro	3 Analice Caldas	3 Euclides da Cunha
4. Antônio Coelho	4 Francisco Edward	4 João Medeiros
5. Aruanda	5 Francisco Pereira	5 João Santa Cruz
6. David Trindade	6 Augusto dos Anjos	6 João XXIII
7. Indío Piragibe	7 Bartolomeu Gusmão	7 José Navaes
8. João Gadelha	8 Daura Santiago	8 Luiza Lima
9. Lions Tambaú	**9 Dumerval Trigueiro**	9 Napoleão Laureano
10. Luiz Vaz	10 Leonidas Santiago	10 Severino Patrício
11. Olívio Ribeiro	11 Luiz Mendez	
12. Virginius	12 Padre P. Serrão	
13. Zumbi dos Palmares	13 Santa Angela	
	14 Santa Emília	
	15 Ubirajara T Botto	

Polo IV	Polo V	Polo VI
1 Antonia do Socorro	1 Cônego João de Deus	1 Angelo Notary
2 Carlos Neves	2 Mathias Freire	2 Franscica Moura
3 Cícero Leite	3 Damasio Franca	3 Frei Albino
4 Dom Heuder	4 Frei Afonso	4 Rodrigo Otávio
5 Dom Marcelo	5 Frutuoso Barbosa	5 Hugo Moura
6 Fenelon Camera	**6 Leonel Brisola**	6 José de Barros
7 José Américo	7 José Peregrino	7 Luiz Augusto Crispim
8 José Eugenio	8 João Coutinho	8 Nazinha Barbosa
9 Padre Leonel	9 Santos Dumont	**9 Ruy Carneiro**
10 Radegundes Feitosa		10 Seráfico da Nóbrega
		11 Ubirajaara Pinto
		12 Violeta Formiga
		13 Chico Xavier

Polo VII	Polo VIII	Polo IX
1 Anayde Beiriz	1 Anísio Teixeira	1 Almirante Barroso
2 Cantalice Leite	2 Antenor Navarro	2 Analice Gonçalves
3 Duarte da Silveira	3 Celson Furtado	**3 Anibal Moura**
4 Ernany Sátiro	4 Darcy Ribeiro	4 Apolônio Sales
5 Joâo Monteiro	5 Raimundo Nonato	5 Castro Alves
6 Monteiro Lobato	6 Moema Tinuco	6 Oscar de Castro
7 Paulo Freire	7 Pedra do Reino	7 Renato Lima Lobo
8 Presidente João Pessoa	8 Tharsilia Barbosa	8 Zumira de Novaes

Nota: As escolas em destaque são o foco do nosso estudo.

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: **Oralidade na sala de aula: uma abordagem linguístico-discursiva**

Informações sobre a pesquisa - Estamos realizando um estudo sobre a oralidade na sala de aula; para isso, solicitamos a sua colaboração respondendo a algumas questões sobre este assunto. O objetivo desta pesquisa é verificar em que medida a oralidade vem se consolidando como objeto de ensino e aprendizagem, na rede pública municipal de João Pessoa (Paraíba / Brasil). A participação do professor (a) da disciplina Língua Portuguesa desta instituição de ensino é fundamental, pois trará contribuições em relação ao desenvolvimento da oralidade no contexto escolar.

_____
Pesquisadora responsável

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental _____.
_____,
portador(a) de RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, ciente dos direitos abaixo relacionados, concorda em participar da pesquisa, com as seguintes condições:

a) Garantia de receber todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes da pesquisa e durante o seu transcurso podendo afastar-se a qualquer momento, se assim o desejar.

b) O absoluto sigilo das informações obtidas.

c) Segurança plena de que não será identificado mantendo-se o caráter oficial da informação.

d) Estar assegurada de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.

e) A segurança de que não terá nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa. Esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou mesmo constrangimento moral e ético ao entrevistado.

f) A garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é da pesquisadora. Fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita.

g) A garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda da pesquisadora, podendo ser requisitado pelo entrevistado (a) a qualquer momento.

João Pessoa,_____de _____ de 2012

_____

Assinatura do Diretor ou Diretora da Instituição de Ensino

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora: TÂNIA DANTAS GAMA - Endereço: Rua 12 de Dezembro, nº 621 – Camboinha II (Cep.: 58.310-000) - Cabedelo / Paraíba - Telefone: (83) 88746259

_____
Assinatura do entrevistado ou da entrevistada

Apêndice C – Roteiro de entrevista

1. **O que você entende por oralidade?**
2. **A sua prática de oralidade contempla a oralidade? Caso sim, que estratégias você usa para trabalhar esta abordagem em sala de aula?**
3. **Você considera necessário planejar aulas sobre a oralidade? Justifique.**
4. **Na sua prática diária qual sua compreensão quanto às teorias que dão suporte ao ensino da modalidade oral? Comente.**
5. **Como você avalia o seu trabalho em sala de aula com a modalidade oral?**
6. **Quais as dificuldades que você vê em trabalhar a oralidade na sala de aula?**

Grata pela colaboração!

Apêndice D – Roteiro de caracterização dos professores

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

I DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:_____
1.2 Idade:_____
1.3 Sexo: _____
1.4 Endereço:_____
1.5 E-mail:_____
1.6 Fone(s):_____

II FORMAÇÃO E ATIVIDADES PROFISSIONAIS

2.1 Graduação: _____
2.2 Universidade:_____
2.3 Tem pós-graduação? SIM ( ) NÃO ( )
2.3.1 Se a tem, em que área? _____
2.4 Quantos anos de magistério?_____
2.5 Há quanto tempo leciona a disciplina Língua Portuguesa na Rede Municipal? _____

2.6 Trabalha em outra(s) escola(s)? _____

2.7 Caso a resposta seja SIM, favor complementar a informação_____

_____

_____

Grata pela colaboração!

ANEXO

Anexo - Declaração da ULHT

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Instituto de Educação

DECLARAÇÃO

A mestra Tânia Dantas Gama tem em curso, no âmbito do seu programa de doutoramento, um projecto de investigação sobre o título (provisório): ORALIDADE NA SALA DE AULA: uma abordagem linguística discursiva, sob a orientação científica da Profª Drª Maria José de Sá Correia (orientadora) – Instituto Politécnico de Viseu; Profª Drª Lucimar Almeida Dantas (co-orientadora).

O projecto em questão manifesta um conjunto de preocupações de inquestionável centralidade no actual contexto universitário e constituirá, seguramente, um contributo relevante para o conhecimento dos modos como as instituições de ensino público utilizam os seus recursos no prosseguimento das suas missões de ensino, investigação e serviço à comunidade. O trabalho empírico está previsto que decorra em instituições de ensino público na cidade de João Pessoa, do Estado da Paraíba, Brasil.

Agradece-se às Autoridades das Instituições de Ensino e a todos os responsáveis contactados a compreensão e disponibilidade, que permita o acesso da Mestre Tânia Dantas Gama a toda a informação e documentação relevante para o seu trabalho de investigação.

Lisboa, 23 de Novembro de 2012

UNIVERSIDADE LUSOFONA
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Prof. Doutor António Teodoro
Coordenador Científico do Doutoramento em Educação. Diretor do Instituto de Educação

Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa - Portugal
Telefone. 21 751 55 00
Fax. 21 757 70 06
email: informacoes@ulusofona.pt
www.ulusofona.pt