

TÂNIA DANTAS GAMA

**ORALIDADE:
CONFRONTO ENTRE OS PCN E A CONCEPÇÃO
DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA – UM
ESTUDO DE CASO**

Orientador Professor Doutor Roberto Jarry Richardson

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação**

Lisboa
2010

TÂNIA DANTAS GAMA

**ORALIDADE:
CONFRONTO ENTRE OS PCN E A CONCEPÇÃO
DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA – UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências Sociais e Humanas, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador Professor Doutor Roberto Jarry Richardson

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

Lisboa
2010

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)

AGRADECIMENTOS

A Papai do Céu por nos acolher com sua infinita bondade e amor e por nos ensinar sempre.

Ao Prof. Dr. e Orientador Roberto Jarry Richardson pela firmeza, apoio, dedicação e seguro direcionamento com que orientou e acompanhou a realização deste estudo.

Aos colegas do Mestrado pelas oportunidades que nos deram de rever e compartilhar os conceitos, experiências e vivências ligadas à Educação, especialmente pelo muito que nos acrescentaram nesta aprendizagem, com afetuosa amizade.

Ao G7 – Carmen, Celly, Daniele, Edna, Jane e Silvana, amigas, irmãs, companheiras, unidas pelas bênçãos do Senhor.

A Prof^a Maria Alves, minha amiga, pelos diálogos constantes, em que se mostrou lutadora incansável pela democratização do ensino, fazendo-nos perceber cada vez mais quanto o estudo proporciona uma aventura criadora, por acreditar em nosso projeto e por viabilizá-lo.

Às professoras Fabiana e Joseany, amigas e companheiras de jornada, exemplos de humildade, garra e determinação, pelo incentivo constante para a realização desta pesquisa.

Às professoras Priscilla e Suenny pelo companheirismo, solidariedade demonstrados, ao longo destes meses de convivência e aprendizagem, no nascedouro e no desenvolvimento deste trabalho.

De modo especial, à minha mãe Diana Simões Dantas e à minha sogra Maria Lucimar Gama do Nascimento, pelo apoio incondicional.

A todos aqueles e aquelas que, direta ou indiretamente, acompanharam cada etapa deste processo, incentivando, criticando, apoiando e nos ajudando 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 professores e professoras que nos acompanharam nesta trajetória.

RESUMO

Este estudo de investigação teve como propósito trazer à luz as necessidades para o desenvolvimento da oralidade nas escolas. Isso é novo na prática de ensino da língua no Brasil, especialmente entre os professores no ensino fundamental. O estudo objetivou analisar as representações/percepções realizadas por professores do ensino fundamental em uma escola pública – João Pessoa (Paraíba, Brasil), em 2009 e 2010. Foi dada ênfase ao fenômeno da ‘Oralidade’, depois da reflexão sobre as diretrizes da mesma no processo educacional da sociedade brasileira e acerca do pluralismo cultural. Esta reflexão teve em mente o exercício da cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica entre os alunos. Em primeiro lugar, abordamos a revisão da literatura sobre oralidade: histórico, evolução, o papel da linguística, sua caracterização ao longo dos tempos, seu impacto no ensino. Em seguida, levamos em consideração o conceito de oralidade abordado no PCN (Parâmetro Curricular Nacional). Finalmente, tentamos reunir informações sobre como a fala/oralidade é vista hoje nas escolas, a fim de preparar os alunos para enfrentar situações adversas fora da sala de aula e ajudá-los a melhorar significativamente o aprendizado da língua, num sentido crítico da cidadania. Foi utilizada a metodologia qualitativa de investigação para coletar dados: entrevistas estruturadas com oito professores, de acordo com um roteiro previamente definido, relacionadas com a revisão da literatura e o PCN. As entrevistas destinaram-se a obter suas opiniões sobre oralidade, quão diferentes eles eram dos princípios expressos no PCN e de como eles integram a oralidade em suas práticas de ensino. Da análise realizada e análise do conteúdo das entrevistas, foi possível afirmar que o ponto-de-vista dos professores foi, por vezes, contra as opiniões expressas no PCN. Professores tendiam a concentrar-se nas habilidades de ler, porque acreditavam que era "uma forma de abordar o modo oral na sala de aula" e não "uma maneira de minimizar o uso da língua oral" e a promoção da cidadania ativa num mundo globalizado e multicultural. Professores de diferentes disciplinas curriculares compartilharam esta visão. Portanto, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de considerar a oralidade nas escolas como um objeto de estudo, habilitando os alunos a desenvolver sua participação na sociedade, através de assuntos de diferentes matérias e evidenciar a importância do seu senso crítico na aprendizagem que, por sua vez, aumenta suas potencialidades de participar neste mundo globalizado, multicultural.

Palavras-chave: Oralidade. Práticas educativas. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Percepções dos professores.

ABSTRACT

This research study aimed to bring into light the need for the development of orality in schools. This is new in Brazilian language teaching practice, especially among teachers who work in elementary education. The study aimed to analyze the representations/perceptions held by elementary school teachers in a public school – João Pessoa (Paraíba, Brazil), in the years 2009 and 2010. Emphasis was given to the phenomenon ‘Orality’, after reflecting upon the direction of the educational process of orality in Brazilian society and on cultural pluralism. This reflection had in mind the exercise of citizenship and the development of critical consciousness among students. First, we dealt with the revision of literature on orality: background, evolution, the role of Linguistics, its characterization along times, its impact on education. Then, we took into consideration the concept of orality addressed in NCP (National Curriculum Parameters). Finally, we tried to gather information on how speaking/orality is being seen in today’s schools, in order to prepare students to face adverse situations outside the classroom and help them to improve significant language learning, in a critical sense of citizenship. A qualitative research methodology was used to collect data: structured interviews to eight teachers, according to a previous defined script, linked to the review of literature and NCP. The interviews aimed at getting their views on orality, how different they were from the principles expressed in NCP, how they integrated orality in their teaching practices. From the analysis conducted, content analysis of the interviews, it was possible to state that teachers views went, sometimes, against the views expressed in NCP. Teachers tended to focus on reading skills, because they believed that it was “a way to address the oral mode in the classroom” and not “a way to minimize the use of oral language” and the promotion of active citizenship in a multicultural, globalised world. Teachers of different curriculum matters shared this view. Therefore the results of this study point to the need of looking at orality in schools as an object of study, enabling students to develop their participation in society, across different subject matters, and enhance their sense of critical significant learning, which, in turn, enhances their potentialities of participating in this multicultural, globalised world.

Keywords: Orality. Teaching practices. National Curriculum Parameters. Teacher’s perceptions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CECAPRO	Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação
CLG	Curso de Linguística Geral
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NUPEL	Núcleo de Pesquisas e Ensino em Linguagem da Faculdade de Educação
NURC	Projeto de Estudo da Norma Culta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEUL	Projeto de Estudo dos Usos da Linguagem
PILEI	Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Idiomas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo
VARISUL	Projeto de Variação do Português do Sul

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ORALIDADE.....	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA ORALIDADE.....	17
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ORALIDADE.....	23
1.3 ORALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	39
1.4 ORALIDADE NA ESCOLA.....	47
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	70
2.1 TEMA.....	71
2.2 QUESTÃO DE PARTIDA.....	71
2.3 OBJETIVOS.....	71
2.3.1 Objetivo Geral.....	71
2.3.2 Objetivos Específicos.....	71
2.4 HIPÓTESE.....	
2.5 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.....	72
2.5.1 Caracterização do bairro Tambauzinho.....	72
2.5.2 Caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola.....	72
2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	74
2.6.1 Tipo de pesquisa.....	74
2.6.2 Universo estudado e sujeitos da pesquisa.....	77
2.6.3 Instrumentos de obtenção dos dados.....	79
2.6.4 Procedimentos de construção do material empírico.....	79
2.6.5 Meios e técnicas de análise de dados.....	81
2.6.5.1 Técnica de análise de conteúdo.....	82

CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
3.1.1 Que é oralidade?.....	86
3.1.2 Como se desenvolve a oralidade na sala de aula?.....	91
3.1.3 Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?.....	95
3.1.4 Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?.....	98
3.1.5 A escola tem alguma proposta ou projeto para trabalhar a oralidade?.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	i
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e esclarecido	ii
Apêndice B - Roteiro de entrevista	iii
Apêndice C - Transcrição da entrevista com o P-1	iv
Apêndice D - Transcrição da entrevista com o P-2	vi
Apêndice E - Transcrição da entrevista com o P-3	vii
Apêndice F - Transcrição da entrevista com o P-4	viii
Apêndice G - Transcrição da entrevista com o P-5	xvi
Apêndice H - Transcrição da entrevista com o P-6	xviii

Apêndice I - Transcrição da entrevista com o P-7

xx

Apêndice J - Transcrição da entrevista com o P-8

xxii

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro I	Esquema de prática de escuta de textos orais e leitura de textos	42
Quadro II	Esquema de prática de produção de textos orais e escritos	44
Quadro III	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	55
Quadro IV	Perfil dos professores entrevistados	78
Quadro V	Sistematização das categorias temáticas e subcategorias	85
Figura I	Escola Municipal Governador Leonel Brizola	73
Figura II.	Sala de aula do Ensino Fundamental	74

INTRODUÇÃO

Reflexões a partir da prática docente de vinte e dois anos na educação básica e do trabalho como assessora pedagógica na rede estadual e municipal na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil, motivaram a ampliação teórica e a pesquisa sobre a Oralidade: confronto entre os PCN e a concepção dos professores da escola pública.

Experiências vivenciadas como professora de Língua Portuguesa e como ministrante, durante realização de cursos e oficinas de formação continuada com educadores de escolas públicas de alguns municípios da Paraíba, despertaram 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.

A escolha do tema da pesquisa decorre da conjugação destas atividades profissionais de professora e assessora pedagógica, teoricamente distintas, mas que na prática podem trilhar caminhos paralelos.

O interesse pelo estudo sistemático da linguagem vem desde a Antiguidade clássica, na Grécia, no interior da Filosofia com Platão e Aristóteles. Na Idade Moderna, o estudo da linguagem instala-se a partir do início do século XIX, com a Linguística Comparativa, que estudava as diferenças na linguagem humana entre os povos e em comparação com a de outras espécies animais.

Ong (1998) afirma: “[...] 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.” (p. 45). Numa primeira perspectiva, para Geraldí (1984), “[...] a linguagem como forma ou processo de interação.” (p. 57). Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, ela 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.

Assim, a inteligência estava ligada à memória auditiva e era medida pela capacidade de memorização desses conhecimentos verbais interativos. Segundo Costa (2008), o que dificulta, na atual sociedade inserida por completo na escrita, é imaginar como se estabelecia uma sociedade ágrafa; no entanto, na construção de uma perspectiva distinta, Ong (1998) assinala que há um vasto processo na transmissão da cultura de geração a geração. O

conhecimento tem que ser continuamente repetido para que as novas gerações possam aprender, gerando, em consequência, padrões de pensamento muito tradicionais e conservadores, impedindo o experimento da intelectualidade.

A linguagem adquiriu a forma que tem hoje a partir de mudanças no domínio da Linguística, ocorridas no início do século XX. Neste período, surgiu um dos movimentos fundadores dos estudos linguísticos, sendo considerado um marco na história da linguagem do mundo contemporâneo: o Curso de Linguística Geral [CLG] de Ferdinand Saussure, entre os períodos de 1906 a 1911, em Genebra.

A partir da síntese desta perspectiva teórica, surge a fase estruturalista dos estudos da linguagem, estabelecendo-se uma ciência geral dos signos, e proporcionando-se ao estudo da linguagem uma autonomia do sistema de signos, visto como um todo que compreende e organiza elementos fônicos e semânticos.

Lima (2006) diz ser certo que Saussure, mesmo tendo estabelecido uma cisão entre língua e fala, a partir da fundação dos conceitos de *langue* e *parole*, nunca desconsiderou em sua teoria a essencial relação entre o falante e a língua; entretanto, afirma no CLG, a possibilidade de compreendê-la isoladamente.

Segundo a autora, se por um lado, no que se refere às relações entre língua e fala, a teoria de Saussure distancia-se da vereda seguida pela Psicanálise - que afirma ser o sujeito feito da linguagem -, por outro lado, guarda semelhança significativa na formulação do conceito de signo e no funcionamento da língua.

Piovezani (2008) procura explicar que pelo viés historiográfico, busca-se analisar a especificidade da recepção francesa do pensamento saussuriano, no interior de um campo em que a Linguística desempenhou um papel fundamental, durante um período de efervescência teórica, cultural e política.

Kato (1987) afirma: “[...] é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.” (p. 51). A autora evidencia que só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isso representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a Ciência Linguística, que deveria dedicar-se à descrição da fala, por outro lado, é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção.

De acordo com Soares (1998), 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. A autora esclarece que a língua não é um sistema imutável e,

como toda criação humana, está sujeita à ação do tempo e do espaço geográfico, sofrendo constantes alterações, refletindo forçosamente as diferenças individuais dos falantes, e revelando suas características políticas, morais e culturais.

A natureza auditiva e linear do oral torna possível a enunciação com toda a transparência, não obstante, esta se torna mais visível quando é transcrita no papel. Por razões socioculturais e históricas, as produções orais foram julgadas de acordo com as normas da escrita padronizada. Sendo assim um obstáculo à compreensão diante da complexidade do que seja falar.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que, nas falas espontâneas, há uma continuidade entre o oral dito espontâneo e a escrita oralizada. Estes processos devem ser diferenciados. O oral espontâneo refere-se à fala improvisada em situação de conversação, tanto do ponto de vista de sua estrutura como de seu conteúdo. As produções orais restringidas por uma origem escrita [escrita oralizada] referem-se a toda palavra lida ou recitada.

Pode-se considerar essa concepção como a mais adequada a ser tomada para o ensino de língua portuguesa na escola. Não é sem razão que vários autores, como Costa Val (1992), Koch (1998) e Travaglia (2000), consideram que somente com tal perspectiva se dá conta de um ensino realmente produtivo. Assim, considera-se a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

Koch & Travaglia (1993) afirmam que a linguagem falada é uma produção cooperativa. Por exemplo: uma pergunta pode ser seguida de uma resposta, um pedido seguido de um atendimento ou de uma reação, uma declaração pode ser seguida de um acordo, contradição ou informação adicional.

Assim, a visão de Lèvy (1993) parece vir ao encontro das nossas intuições, no que diz respeito ao que ocorre na língua oral. Com efeito, frequentemente, o usuário observa-se fornecendo palavras ou expressões a quem está falando com ele, repetindo como um eco partes do seu discurso ou complementando-o ao nível da frase ou do texto. Isso mostra que a recepção é um comportamento ativo de simulação da produção, o que leva o estudioso a supor que na leitura também se faça a mesma coisa.

Portanto, é válido afirmar que não existe um oral único, que se oponha a uma escrita única. Certos escritos, como e-mails estão mais próximos das formas consideradas orais contribuindo com as práticas de linguagem e sua configuração particular e engajando os locutores em atividades de linguagem específicas.

Ante essa concepção do oral dependente da escrita, a passagem da discussão oral aos textos argumentativos e a comparação entre ambos os níveis podem permitir que se esclareçam os parâmetros que definem as situações de argumentação orais e escritas.

Lopes e Valente (2009) apontam que o oral formal, apesar de ser um conhecimento importante para a cidadania plena não é tratado como objeto de ensino efetivo nas aulas de língua materna.

A presente pesquisa tem como objetivo o de analisar a relação entre oralidade proposta pelos PCN e a concepção de oralidade presente nos professores do Ensino Fundamental II da rede pública, para uma melhor caracterização desta modalidade no ensino.

O presente estudo está organizado em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico.

O primeiro capítulo desta investigação - nomeadamente: Contextualização e evolução da oralidade; Caracterização da oralidade; Oralidade nos PCN e a Oralidade na escola - apresenta a linguagem, descreve conceitos utilizados ao longo do tempo, bem como aborda a proposta de oralidade nos PCN e em seguida traz à tona estudiosos da oralidade, no contexto educacional. Assim como, a relação entre a oralidade proposta pelos PCN e as concepções de oralidade dos atores envolvidos no processo aprendizagem.

O segundo capítulo aborda os aspectos relativos às estratégias metodológicas que foram utilizadas para a realização da pesquisa. Inicialmente, apresenta a questão de partida, os objetivos, a hipótese, caracterização do município de João Pessoa, a do bairro e a da escola investigada. Nesta perspectiva de contextualização, foi definido o tipo de pesquisa, o universo estudado e os sujeitos que participam da pesquisa. Descreve os instrumentos de obtenção dos dados, os procedimentos utilizados na sua construção e os meios e técnicas utilizados na análise e interpretação dos dados construídos, para que sejam atingidos os objetivos, ou seja, para se levar em conta o modo de realizar a pesquisa. O terceiro discorre sobre os resultados obtidos ao longo desta investigação e apresenta as possibilidades do ensino da oralidade na escuta dos professores, por meio das entrevistas realizadas.

Nas considerações finais, são indicados os pontos principais da análise e sugeridas alguns caminhos, na perspectiva de entender a oralidade como objeto de estudo.

CAPÍTULO I
ORALIDADE

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA ORALIDADE

Marcuschi (2003) afirma que, com o desenvolvimento dos estudos sobre linguagem e com o surgimento de disciplinas voltadas para a compreensão da oralidade, esta se tornou mais presente aos estudos da Linguística. Num primeiro momento, enfatizava-se o estudo das estruturas e sistemas linguísticos, sem haver uma real preocupação com a fala autêntica.

Para este autor, mesmo com o avanço dos estudos de Chomsky (1977) sobre a competência, o qual buscou uma gramática universal que não refletisse as interferências sociais mediante uma análise neuropsicológica da linguagem, a oralidade continuava a assumir o papel de simples manifestação da competência.

Tangi e Garcia (2007) afirmam que, para Chomsky, a aquisição da linguagem não é mecânica, não é aprendida por imitação de modelos; a linguagem é criativa e o indivíduo aprende a partir de hipóteses que faz em relação à língua a ser aprendida. O indivíduo faz hipóteses e as testa: o erro é um indício destas hipóteses. Se o erro aparece é porque o indivíduo está testando a língua em aprendizagem.

Para as autoras do início deste século, o ensino de línguas estrangeiras [e línguas maternas] era fortemente influenciado pela gramática tradicional [gramática e tradução], abordagem esta utilizada para o ensino de línguas, como o latim. O termo gramática tradicional, utilizado geralmente pelos linguistas, identifica “[...] um fenômeno gramatical, em que as línguas eram analisadas com referência ao latim.” (Weedwood, 2003, p. 10). Pode-se constatar, portanto, que a aprendizagem de língua estrangeira e língua materna se fazia a partir de textos escritos, isto é, a ênfase era dada à escrita, à gramática normativa, observada principalmente em textos literários e geralmente de autores clássicos.

As autoras afirmam que a língua aprendida era a língua literária, clássica, normativa, não se aceitando os diferenciados falares, as variações linguísticas. Os erros deveriam ser evitados. A oralidade tinha pouco espaço. Quando era usada, partia de textos escritos. “A língua escrita [é a] verdadeira gramática da língua” (Blanche-Benveniste, 2000, p. 5). A língua falada é frequentemente ligada à vertente negativa por haver erros, por ser inacabada, por estar ligada a diferenciados fatores de interferência.

Contudo, na metade do século XX, houve uma inversão de valores, dentre os quais, a oralidade foi valorizada como objeto de estudo de linguistas que se debruçavam sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua (Weedwood, 2003).

Assim, a linguagem passou a ser considerada como um conjunto de fenômenos de natureza humana e social, assumindo um papel fundamental na compreensão dos processos de interação do homem com o meio social em que vive.

Sob este novo prisma, o estudo da oralidade começou a ser concebido como um contínuo em relação à escrita, o que já era defendido por Marcuschi (2003), que ressaltou que a fala é produzida e organizada como um conjunto de recursos relativamente amplos, construindo suas unidades em perspectivas diferentes [às vezes divergentes] da escrita, de modo que as categorias gramaticais desenvolvidas para a análise da escrita nem sempre são adequadas para a análise da fala.

Ao ampliarem a noção de alfabetização com a noção de letramento, Bagno, Stubbs e Gagné (2004) posicionam-se em prol de uma educação linguística que abandonasse o estudo da língua como objeto em si mesma e passasse a incorporar o conceito de heterogeneidade como aspecto fundamental do ensino de línguas nas escolas, sendo relevante explorar a oralidade como modalidade linguística inicial adquirida pelo homem na construção de significado e na interpretação do mundo que o rodeia.

Trask (2004), em seu dicionário de linguagem e linguística, definem a oralidade nos seguintes termos:

“[...] a maestria na capacidade de falar e ouvir. O inglês conta há tempo com a palavra *literacy* (letramento) para denotar a capacidade de ler e escrever, mas, recentemente, um certo número de especialistas em educação e professores universitários começaram a chamar a atenção para a importância de dominar a habilidade de falar e ouvir. A essa noção, aplicou-se o termo não de todo feliz *oracy*, mas algumas pessoas que desgostam do termo preferem falar em *orality*.”(Trask, 2004, pp. 214-215).

Para Marcuschi (2003), a oralidade consiste em uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral; portanto, não precisa de uma tecnologia; apenas será necessário o aparato disponibilizado pelo próprio ser humano.

Em um primeiro momento da história humana, todas as atividades desenvolvidas pelos homens em sociedade estão relacionadas com o emprego da língua e, predominantemente, com o da fala. A capacidade de oralização consistiria em o usuário converter os pensamentos e sentimentos ao redor do mundo, no intuito de expressar ao outro as informações [conteúdos da mensagem] concernentes à comunicação. (Marcuschi, 2003).

Assim, Marcuschi (2003) afirma que, embora a fala seja uma habilidade natural, foi necessário que o homem aprendesse, mesmo informalmente, a expressar-se por meio de

palavras encadeadas, formando os turnos conversacionais, com base em um código linguístico comum entre membros do grupo social em que se insere, para que a comunicação fizesse sentido.

Destarte, a oralidade ficou responsável pela disseminação dos valores dentro de uma sociedade. Toda a bagagem de uma cultura era transmitida oralmente para as demais gerações. Podemos dizer que, antes do surgimento da escrita, a oralidade se dava por meio das transmissões armazenadas na memória humana, a exemplo dos ensinamentos encontrados no Antigo Testamento, que orientava condutas, transmitia normas ético-morais e regras de um povo, por meio de parábolas ou histórias contadas e repetidas bem antes de serem registradas.

De acordo com Ong (1998, p. 53), era comum tal procedimento, pois “[...] numa cultura oral, o conhecimento, uma vez adquirido, tem de ser constantemente repetido ou se perde.” Segundo este autor, as culturas orais não gastam energias com novas especulações: a mente é utilizada, predominantemente, para se conservar. Esse aspecto não denota falta de originalidade nem consiste, no interior dessas culturas, na criação de novas histórias, mas na maneira de manejar as velhas narrativas, em interação com as audiências.

O autor adverte que o pensamento oral não está interessado em definições abstratas: as palavras adquirem seu significado no contexto em que são expressas, incluindo os gestos, as inflexões vocais, a expressão facial. Segundo Ong (1988), o pensamento oral é mais situacional e mais concreto do que abstrato. Na enunciação oral, o contexto sempre inclui mais do que palavras, o que torna os significados situacionais; no entanto, este autor ressalta que as estruturas orais frequentemente se utilizam mais de elementos pragmáticos, tendo a palavra como ação.

Nunes (2006) assinala que essa transmissão oral dos saberes de um povo ocorre, em primeira instância, por meio da interação humana, logo, a fala como expressão da oralidade consiste em uma atividade eminentemente social, devido ao seu caráter interativo.

Para Marcuschi (2003), a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresentam fundados na realidade sonora. Ela vai desde uma realização mais informal a mais formal, nos mais variados contextos de uso. Afirma que, neste sentido, a fala é uma forma de produção textual que se utiliza da forma oral e está, por conseguinte, inserida na oralidade.

Nunes (2006) afirma que a oralidade 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 envolvimento humanos.

Para esta autora, o interesse pelo estudo da oralidade está em conhecer o indivíduo por meio daquilo que ele diz, explícita, inclusive por meio do que dissimula, porém revelado pela oralidade. Ainda de acordo com Nunes (2006), a área da oralidade, mais formalmente referida como a Análise da Conversação, se liga ao campo linguístico e está voltado ao estudo da fala, das conversas, das trocas de informações entre indivíduos por meio de signos verbais orais, isto é, pela palavra dita ou por sua representação.

A mesma autora afirma que todos os elementos integrantes de uma conversação constituem objetos de interesse para os estudiosos da oralidade: as palavras, as inflexões, os turnos conversacionais, os indivíduos, o ambiente, a circunstância. No âmbito da conversação, vários fatores concorrem interferindo, determinantemente, nos resultados do ato comunicativo.

Autores, como Fávero, Andrade e Aquino (2002), assinalam que o texto oral-conversacional é organizado em “[...] turno, tópico, marcador e par adjacente.” (p. 62). Estes elementos são básicos para a língua falada e permitem entender a construção do texto oral e não estão presentes aos PCN.

Exemplo de cada um dos elementos de acordo com Ramos (2006):

a) Turno – Marcuschi (2003, p. 89) diz: “[...] turno é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio.” Ex: O que dizem os personagens? De que forma? Seria possível contar a mesma história com um só personagem?

b) Tópico – Brown e Yule (2003) dizem tópico que é aquilo acerca do que se está falando. Sobre o que falam? Há um assunto central? Resume em uma palavra. Um só termo consegue sintetizar a ideia?

c) Marcador - Urbano (1999) diz que este tem o papel de articulador, garante a coesão e a coerência durante a interação. Exemplo: pedido de desculpa-perdão, pergunta-resposta.

d) Par adjacente - Marcuschi (2003, p. 35) diz que isto é a sequência de dois turnos que co-ocorrem e servem para a organização local da conversação. Exemplo: depois que alguém faz uma pergunta, que a outra pessoa deve dizer?

Marinho (2009) também concorda em que a fala, que é expressão oral, 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.

Segundo Marcuschi (2003), não se deve confundir a oralidade [que são práticas sociais] com a fala [que é uma modalidade de uso da língua], como obstáculo para o pleno desenvolvimento da habilidade oral. Exemplo: a criança já chega à escola falando, o que leva a pensar que já domina a modalidade oral.

Tannen (1982) afirma que a linguagem oral depende quase exclusivamente do contexto e o que estabelece a coesão na linguagem oral são os recursos paralinguísticos e não verbais, tais como: gesto, entonação, conhecimento partilhado.

A referida autora admite que tais peculiaridades dessas modalidades, como as estratégias da língua oral, podem ser encontradas num texto escrito e da mesma forma como podem ser encontradas estratégias da escrita num texto oral. Segundo ela, as diferenças formais se dão em função do gênero e do registro linguístico, e não em função da modalidade.

A par disso, Marcuschi (1993) comenta: “[...] a verdadeira fala revela um pensamento quase sempre subjetivo, concreto e afetivo, consequência da espontaneidade e naturalidade situacionais da expressão oral.” (p. 97).

Nunes (2006) compreende que o interesse pelo estudo da oralidade “[...] está em conhecer o indivíduo por meio daquilo que ele diz, explicita, inclusive, por meio do que dissimula, mas é revelado pela oralidade.” (p. 13).

Há um consenso entre os estudiosos da análise da conversação de que as pesquisas acerca da oralidade devem considerar os fatores dos contextos diversos sócio-culturais em que se encontram os falantes. Neste sentido, partindo do referido viés teórico de inserir o contexto sociocultural nas análises da oralidade, focaliza-se a linguagem oral em seu uso nas diversas situações de interação social.

Com este mesmo raciocínio, Bortoni-Ricardo (2004) considera o fato de as condições de produção dos discursos serem influenciadas pelo contexto sócio-histórico e pelas ideologias, responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso. Assim, a oralidade traz consigo a manifestação de uma identidade social e cultural. Na opinião desta teórica ignoram-se fatores, como variação, dialeto, gíria, podendo-se então concluir que há um movimento de exclusão social dos que não falam conforme a norma culta.

Neste cenário, Bagno (2004) advoga a teoria em que a norma culta baseada em critérios sociais encontra sua legitimação na própria classe que a determina, perpetuando os preconceitos linguísticos contra os que se diferenciam dela. Para este autor, esses preconceitos

são fenômenos que refletem, em muitos casos, a oralidade como submissa à herança da tradição escrita. Estas ideias estão implícitas em teorias diversas de caráter pedagógico. Encontraram justificativas amplamente calcadas em preconceitos sobre a oralidade, veículo de identidade social de alunos de classes sociais menos favorecidas.

Ong (1967) afirma que, só a partir do momento que a linguagem oral foi escrita é que a linguagem passou a ocupar um papel central como objeto de estudo científico.

Analisando-se cronologicamente o processo de comunicação, sabe-se que a fala é anterior à escrita. Marcuschi (1999) esclarece que a criança se inicia na interação linguística e o faz oralmente, de modo que, durante a vida inteira, continuará com a modalidade comunicativa linguística predominante.

Por outro lado, Cox (1994) apresenta a oralidade como o *habitat* natural da linguagem, ressaltando que “[...] a expressão oral pode existir e existiu durante muito tempo sem qualquer escrita, mas a escrita nunca sem a oralidade.”

Historicamente, a escrita é uma invenção recente, afirmam Grabe e Kaplan (1996 pp. 5-6). Estes autores consideram que, comparada à fala que está ligada a toda a história da humanidade, a escrita foi documentada há menos de seis mil anos. Acrescentam que, embora a Linguística aceite que certos aspectos da linguagem falada podem ser biologicamente determinados, o mesmo não pode ser dito sobre a escrita.

Nunes (2006) advoga: “[...] apesar de os seres humanos terem empregado a fala em suas práticas sociais muito antes da escrita, com frequência, os estudos da oralidade são realizados por meio de comparações entre fala e escrita.” (p. 182). Esta ênfase da escrita e predomínio da comparação entre dois campos de atuação e expressão do sujeito reflete o privilégio da escrita, mesmo no estudo da oralidade.

Contudo, é a fala que permeia todo o universo humano, mesmo quando o som produzido pelas vozes, elemento característico da oralidade, não é a substância empregada para a sua efetivação. A fala é um recurso de expressão e de comunicação fundamental nas relações humanas, correspondendo a mais praticada forma de trocas informacionais entre os seres humanos. (Nunes, 2006).

Apesar disso, Franco (2007) já ressaltava que, sem a escrita, a educação das pessoas se dava pela via prática e os saberes [conhecimentos] eram transmitidos através das gerações pela fala. Segundo ele, a distância entre aquele que ensina algo e aquele que aprende é a distância do alcance do som da voz. Para este autor, a fala geralmente só faz sentido quando

se está na presença de outras pessoas. É uma atividade eminentemente social, por quanto é um campo de atuação da oralidade.

Desta forma, a oralidade parece não ter encontrado seu lugar de importância em uma sociedade que se tornou extremamente calcada na escrita e que agora a considera como modelo perfeito de manifestação da língua. A fala seria o lugar em que os desvios da norma padrão deveriam ser corrigidos. A escola, então, assumiria o lugar do aprendizado da escrita e da oralização desta. (Bagno, 2004).

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ORALIDADE

Ferdinand de Saussure, linguista e filósofo suíço, teórico que estudou a linguagem de modo preliminar, é considerado o fundador dos estudos linguísticos. A partir da década de 1940, sob influência da visão estrutural defendida por ele, o seu desempenho é evidenciado e, então, a oralidade toma uma nova importância. “O termo estruturalismo tem sido usado como um rótulo para qualificar certo número de diferentes escolas de pensamento linguístico.” (Weedwood, 2003, p. 126).

Saussure antecipou os princípios da Ciência Linguística do século XX, com sua análise sobre a estrutura da linguagem. Após a sua morte (1913), seus cursos foram transformados em livros, a partir das anotações de vários alunos, coletadas por meio de dois de seus discípulos: Charles Bally e Albert Sechehayel.

Ong (1998) atribui o ‘status’ de retomada da oralidade a Saussure e afirma que, a partir de suas premissas, os demais estudos foram sendo delineados. O autor citado alega que na obra desse pioneiro havia uma preocupação em contrastar as oposições existentes, em níveis diversos entre oralidade e escrita. Essa mesma característica pode ser observada nos demais pesquisadores que se propõem estudar a oralidade, a exemplo dos estudos literários de 1920, na Iugoslávia, no trabalho de Milman Parry, considerados como um dos marcos iniciais desse novo campo de estudos.

Parry (1928), em sua tese, *L'épithète traditionnelle dans Homère*, analisou a *Ilíada* e a *Odisseia*, trabalho esse que teve sua continuidade nos escritos de seu seguidor Albert Lord, o qual publicou em 1960 *The single of the tales Lord*, em que ele divulgou o material que Parry havia recolhido entre bardos, com uma análise dos cantores tradicionais iugoslavos.

Dobránsky (1998) comenta que, Milman Parry (1928) contraria todas as expectativas da crítica erudita. Partindo de observações de outros estudiosos e de suas próprias convicções,

descobre que a singularidade poética presente à *Ilíada* e à *Odisséia* teve sua origem na oralidade dos ‘aedos’ e ‘rapsodos’ e em manuscritos de dois ou três séculos posteriores aos poemas.

Além disso, o autor afirma que havia na estrutura dos poemas de Homero, algo semelhante ao que se encontra nas narrativas orais em todo o mundo: o engendramento da história é costurado pela inserção de frases pré-existentes, repetidas de acordo com a necessidade métrica e expressão de ideias vitais na narrativa.

Segundo o autor, depois de observar e ouvir os cantadores de histórias épicas da antiga Iugoslávia, cujo sistema de criação poética se assemelhava às produções de Homero, Milman Parry (1902-1935) e seu companheiro de pesquisa Albert Lord chegaram à conclusão de que “[...] virtualmente, todo traço distintivo da poesia homérica deve-se à economia imposta pelos métodos orais de composição.”

Para Dobránsky (1998), os estudos de Parry desencadearam uma sucessão de trabalhos sobre a oralidade na história da literatura e da cultura. Um nome de destaque foi o professor Harvard e Yale, Eric Havelock, que estudou o alfabeto grego relacionando-o à cultura helenística, determinando uma mudança nas mentalidades. Este autor assinala que o semiótico Marshall McLuhan e outros sondaram as operações mentais efetuadas na oralidade e na cultura escrita.

De acordo com Dobránsky (1998) [incluído entre aqueles que seguiram a linha proposta por Parry], o linguista Walter Ong assegura a inesgotável capacidade de associação das descobertas dos helenistas americanos com outros campos. Na visão de Dobránsky, ampliam-se as possibilidades de conexões. Ong (1988) cita alguns antropólogos que abraçaram a questão da oralidade mais profundamente, como Jack Goody, que estuda a passagem de um estado de consciência a outro mais elaborado e mais complexo, e Lévi-Strauss (1962), que estuda o “pensamento selvagem” (p. 35) e suas transformações para outros mais elaborados.

Dobránsky (1998) acentua que, para Ong, tal conexão poderia ser simplificada, levando-se em consideração a passagem do estágio oral para o escrito, nas sociedades em estudo. Nas culturas orais, o significado da palavra difere da cultura escrita. Se, nas primeiras, a palavra existe como narrada, ou seja, é precíval e só permanece como som, na segunda ela é recuperável se é armazenada em livros.

Conforme o autor, explica, provavelmente, o poder atribuído às palavras nas comunidades orais, para as quais, a palavra proferida é depositária de uma dimensão

potencialmente mágica. Entretanto, ainda ele, numa cultura oral, a sujeição das palavras ao som é tão determinante para as maneiras de expressá-las como para os processos mentais que as produzem. Como as ideias não podem ser anotadas, o pensamento necessita do amparo virtual da comunicação.

Neste sentido, Dobránsky diz que, para se reter e se recuperar o pensamento, é preciso articulá-lo com modelos ou arquétipos [protótipos] mnemônicos [técnica de desenvolver a memória], talhados para serem repetidos oralmente.

Assim, ritmo, antíteses, aliterações, assonâncias e sintaxe são elementos que, entrelaçados, auxiliam no processo de memorização das formas poéticas, como: provérbios, adágios e partes temáticas de narrativas, dentre elas o herói e o combate.

Segundo Ong (1998), é ouvindo, assimilando e repetindo o que ouvem que os participantes de culturas orais apreendem o domínio das fórmulas padronizadas do discurso poético e se tornam aptos a reproduzi-las e até recombina-las no reconto.

Havelock (1995), de posse de um texto de 1987, registra o crescente desenvolvimento de pesquisas e estudos que focam a partir da década de 1960, as relações entre o oral e o escrito. Este autor chama a atenção para o destaque dado pela Academia a conceitos, como oralidade e oralismo, e para a maneira de estes mesmos conceitos contribuírem para validar a linguagem oral, conforme é descrito a seguir: “Esses conceitos contribuem para a caracterização de sociedades que, dispensando o uso da escrita, têm-se valido da linguagem oral em seus processos de comunicação. As expressões têm sido utilizadas também para identificar um certo tipo de consciência.” (Havelock, 1995, p. 142).

Galvão e Batista (2006), em consonância com os registros de Havelock (1995), afirmam que as investigações mais sistematizadas sobre as culturas orais e escritas tiveram seu início na década de 1960.

Segundo estes autores, Havelock (1995) depara com quatro publicações de países, que tinham em comum o destaque dado à oralidade: 1) o Canadá (1962) com *The Gutenberg Galaxy* [A galáxia de Gutemberg] de McLuhan; 2) a França com *La pensée sauvage* [O pensamento selvagem] de Lévi Strauss; 3) a Inglaterra (1963) com *The consequences of literacy* [As consequências do alfabetismo] Jack Goody e Ian Watt; 4) os Estados Unidos com *Preface to Plato* [Prefácio a Platão] de Eric Havelock.

Este citado autor enfatiza que a transformação dos meios de comunicação, como o aparecimento do telefone, do rádio e da televisão contribuíram para destacar os valores presentes à oralidade e à escrita e para reconsiderá-las como objeto de estudo.

No entanto, pode-se ressaltar que, segundo Havelock, mesmo nas comunidades de oralidade secundária, que por oposição à primária, correspondem àquelas que possuem uma cultura de alta tecnologia em que a oralidade é veiculada pelos meios de comunicação modernos, é possível encontrar resquícios preservados de oralidade em meio a textos escritos e até mesmo lhes dando suporte estrutural.

No mesmo pensamento, Ong (1998) ressalta que as décadas de 1960 e 1970 foram vistas como épocas de movimento acadêmico de análise das culturas orais e escritas por áreas diversas de estudo, tais como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia.

Na avaliação de Ong (op. cit.), pode-se considerar a emergência desses estudos, com preocupações semelhantes em um mesmo período histórico, como um movimento de redescoberta da oralidade, o qual é decorrente do estabelecido por Saussure, no primado oral da linguagem oral.

Neste momento histórico, enfatizava-se o caráter oral da linguagem e suas implicações na escrita em culturas tradicionais. Estas pesquisas iam em busca de indícios, denominados como oralidade primária, por meio da análise de melodias, cantos, epopéias, danças, exhibições e músicas, ainda preservados oralmente e transmitidos de geração a geração entre as sociedades tribais (Havelock, 1995).

De acordo com Trask (2004), a pesquisa universitária sobre a oralidade propriamente dita iniciou-se efetivamente nos anos de 1980, citando como um dos autores mais importantes para seu desenvolvimento o linguista britânico Michael Halliday.

Segundo Castro (2008), Halliday afirmava que as crianças, quando aprendem a linguagem, não se limitam a um tipo de aprendizado dentre muitos, mas tendem também aprender os fundamentos da própria aprendizagem.

Dando continuidade a estudos sobre relações entre oralidade e escrita, alguns autores evidenciam as culturas diferentes, mediante o papel que ocupam as palavras orais e escritas. Ginzburg (1987), por exemplo, ao estudar as leituras do moleiro Menocchio, buscou investigar se o fato de os leitores estarem mergulhados em uma cultura predominantemente oral não interferia na recepção do texto, modificando-o, remodelando-o, chegando mesmo a alterar sua natureza.

A respeito disso, Marcuschi (2003) assim se expressa: “[...] o tema não é novo e tem longa tradição.” (p. 24). O autor menciona que seria interessante pensar na distinção lembrada por Ginzburg na obra *O Queijo e os Vermes*, publicada em 1987, o qual diz que denominada cultura popular é transmitida essencialmente pela via da oralidade e que isto oferece aos

historiadores um grande problema, já que eles estão relegados à análise de documentos escritos.

Com base nos estudos realizados, pode-se dizer que muitos pesquisadores têm afirmado que as relações entre oralidade e escrita são muito mais complexas do que alguns estudos podem supor. As grandes dicotomias estabelecidas entre o oral e o escrito têm sido - para eles - incapazes de explicar as intrincadas relações entre as formas diferentes de linguagem, as características e os modos de pensamento em culturas diversas.

Ong (1998), em sua obra *Oralidade e Cultura Escrita*, investiga como o pensamento e a expressão oral e escrita se diferenciam. Ao mesmo tempo investiga a atividade oral como recurso comunicativo e participante dos processos cognitivos. O autor observa que tanto Saussure [1857-1913] como seu contemporâneo inglês, Henry Sweet [1845-1912], destacavam a dimensão sonora das palavras, mas chama a atenção para o fato de Saussure considerar a escrita “[...] como uma espécie de complemento do discurso oral, e não como transformadora da verbalização. [...] a escrita representa a forma visível de uma linguagem falada.”

Segundo Souza e Mota (2007), há uma interdependência entre oralidade e escrita. Ambas se constroem em reciprocidade, interpenetram-se e complementam-se. A par disso, as pesquisadoras argumentam que a escrita pode intensificar a oralidade ao extrair do contexto oral enunciados, analisá-los e remodelá-los na cultura escrita, devolvendo-os em seguida ao contexto oral com vigor e força renovada.

Conforme as autoras, Orlandi (2001) reforça a ideia de que a oralidade pode intensificar a escrita, à medida que só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar, ou seja, só tem sentido escrever se existirem supostos leitores virtuais que irão dar ao texto os inúmeros sentidos possíveis, incorporando-os às suas falas.

Nunes (2006), por sua vez, diz que a fala é uma atividade eminentemente social e que os valores de uma sociedade são disseminados, principalmente pela oralidade, visto que os relacionamentos humanos se dão, preponderantemente, em encontros pessoais.

A autora complementa o pensamento, afirmando que todas as atividades desenvolvidas pelo ser humano em sociedade estão relacionadas com o emprego da língua e, predominantemente, com a fala, porque esta é uma habilidade natural, embora seja necessário ao ser humano também aprender, mesmo informalmente, a expressar seus pensamentos em palavras encadeadas, formando os turnos conversacionais, com base em um código linguístico

comum entre membros do grupo social em que se insere. A oralidade propicia a ação interativa (Nunes, 2006).

Conforme Magalhães (2008), as modalidades faladas e escritas apresentam semelhanças e diferenças muito tênues, em virtude dos gêneros em que se manifestam.

De acordo com os PCN (Brasil, 1998c), a apresentação da área de Língua Portuguesa, em sua introdução, diz: “Na década de 60 e início da de 70, as propostas do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino.” (p. 17). Não obstante, complementa: “A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80.” (p. 17).

Tangi e Garcia (2007) afirmam que Hymes [1974, tradução francesa de 1984] defende a competência comunicativa e assinala que a comunicação se fará de maneira satisfatória, se o indivíduo levar em conta quatro competências: a) Psicolinguística [elaboração mental dos enunciados]; b) sociolinguística [habilidade para realizar ajustes na linguagem de acordo com o contexto social]; c) epistêmica [conhecimento de mundo por parte do estudante] e d) discursiva [construção do texto].

As autoras afirmam que é a partir da década de 1980 que os pesquisadores desenvolvem estudos sistemáticos sobre as línguas faladas e se interessam em fazer gravações e transcrições de um 'corpus' significativo, a partir das quais, tentam descrever as gramáticas das línguas.

Segundo elas, para Blanche-Benveniste (2000), isso ocorreu por várias razões: 1) os meios técnicos permitiam estocar e tornar acessíveis uma grande quantidade de dados de língua falada; 2) isso acarretou uma mudança nas análises [de língua falada e escrita]; 3) mudança dos preconceitos clássicos contra a língua falada [que era vista como cheio de erros, popular e vulgar]; 4) desenvolvimento de novas áreas da Linguística como, por exemplo, a pragmática, a enunciação ou pesquisas cognitivas.

As autoras, dando continuidade, citam o argumento de Blanche-Benveniste (2000, p. 1) argumenta: “[...] a invenção do gravador portátil [...] em 1985, deveria ser considerado como uma data determinante para o desenvolvimento da Linguística.” Explica: “[...] 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.”

Para elas, nas situações guiadas de sala de aula, esse grande desenvolvimento da oralidade trouxe também grandes alterações. Com tal evolução, os métodos tradicionais de imitação e de repetição que não levavam em conta a situação e o contexto [o que ocorria no estruturalismo] não tinham mais espaço. Com isso, ocorreu um grande progresso.

Assim, Soares (1998) acrescenta que as mudanças na concepção da Língua Portuguesa estão alicerçadas em novos paradigmas, hoje fundamentados e aplicados pelas Ciências Linguísticas e pelas vertentes atuais da Psicologia. A partir da segunda metade da década de 1980, a teoria associacionista – que concebia o aluno como sujeito dependente unicamente de estímulos e exercícios de reforços para garantir sua aprendizagem – passa a ser questionada pela Psicolinguística, nova teoria fundamentada na Psicologia Genética, que estuda o processo de aquisição e de desenvolvimento da língua materna, oral e escrita. Seus pressupostos se articulam de modo extremamente coerente com as novas concepções de língua, de gramática e de texto, este considerado como enunciação e discurso.

De acordo com Marcuschi (2003), antes da década de 1980, a oralidade e a escrita eram frequentemente consideradas opostas; todavia, hoje já se concebe oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

O autor aborda quatro tendências diante das relações fala e escrita: 1) perspectiva das dicotomias; 2) visão culturalista; 3) variacionista; 4) visão sociointeracionista. (Marcuschi, 2003). A primeira tendência na relação entre esses dois fenômenos é a de considerar a fala e a escrita como modalidades opostas. A segunda objetiva identificar as alterações sócio-culturais que a escrita gerou nas sociedades. A terceira examina a função da escrita e da fala com foco nos métodos educacionais e não diferencia a fala da escrita; opta por considerá-las como variações da língua [sob forma dialetal e socioletal]. A quarta efetiva a fala e a escrita mediante utilização real, funcional e natural.

O autor retifica essa perspectiva ao considerar a fala e a escrita como dois dialetos [bidialetal], isto é, como duas modalidades de uso da língua [bimodal]. Por fim, a última tendência citada pelo autor analisa a língua como fenômeno dinâmico com suas categorias construídas, interativamente, com a realidade cultural, e desenvolve-se numa perspectiva interpretativa, tratando dois tipos textuais e suas funções na sociedade.

Segundo o autor, essa tendência, associada a um estudo etnográfico, seria o meio mais sensato de ponderar as relações de formas linguísticas, funcionalidade, interação e conhecimento no tratamento da fala e da escrita.

Para Tangi e Garcia (2007), a oralidade adquiriu aspecto científico, que não conhecia anteriormente, somente a partir da realização do alfabeto fonético internacional [1880-1890]. Além disso, o trabalho sobre a oralidade se fazia urgente e postulava-se ser indispensável ensinar a língua falada (Puren, 1988; Guimbretière, 1994). Mesmo assim, os autores afirmam que o ensino da oralidade não se ampliou, ao contrário, manteve seu espaço reduzido e não contemplava as múltiplas facetas do oral.

Por outro lado, Castilho (2006) apresenta, em uma aula inaugural da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, os projetos coletivos de investigação que vêm focalizando a descrição do português falado. Ele relata que, em 1967, Juan M. Lope Blanch, professor e pesquisador ligado ao Colégio de México, obteve do Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Idiomas [PILEI] a aprovação de seu 'Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Linguística Culta em las principales capitales de Hispanoamerica.'

O autor afirma que o projeto previa uma virada nas pesquisas dialetológicas: variedade linguística regional ou social mais ou menos identificável que passariam a consagrar-se ao espaço urbano. Lope Blanch observava que uma profunda alteração vinha afetando as comunidades hispano-americanas, rapidamente urbanizadas, gerando assim novos fenômenos linguísticos que importava documentar e descrever. Sua proposta previa extensas entrevistas com homens e mulheres de formação universitária, cuja fala seria transcrita e analisada em seus aspectos fonético [som da fala], morfossintático [estrutura, formação e disposição das palavras nas frases e das frases no discurso] e léxico [parte do vocabulário correspondente às palavras].

Castilho (2006) afirma que Lope Blanch com sua forte liderança convenceu as principais figuras da Linguística Hispano-americana a integrarem o empreendimento, de que resultou um expressivo conjunto de estudos sobre o espanhol americano.

Segundo afirmação de Castilho, era intenção de Lope Blanch que o Brasil integrasse o projeto, o que se deu em 1969, tendo sido Nelson Rossi [UFBA] encarregado de propor sua adaptação às condições brasileiras. O citado autor informa que surge assim o Projeto de Estudo da Norma Culta - NURC -, sigla do inglês, pela qual esse projeto passaria a ser conhecido.

Os responsáveis regionais pelo projeto de 1970 a 1978 levantaram uma enorme documentação do português culto falado no Brasil em cinco de suas capitais que contavam com mais de um milhão de habitantes: quatro do séc. XVI [Recife, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro] e uma do séc. XVIII [Porto Alegre]. Foi adaptado ao português o Quia-

Questionário, que serviria de instrumento de pesquisa. Segundo Castilho (1990), estudos parciais, dissertações de mestrado e teses de doutorado começaram a surgir por toda parte.

Um balanço dos trabalhos gerados pelo projeto mostra que a publicação de amostras para estudo tinha coberto uma expressiva extensão dos arquivos levantados no período acima, e hoje depositados nas universidades federais de Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e nas universidades estaduais paulistas (USP e Unicamp).

Assim distribuídas, em São Paulo: Castilho-Preti (Orgs. 1986, 1987), Preti-Urbano (Orgs. 1990); no Rio de Janeiro: Callou (Org. 1992) e Callou-Lopes (Orgs. 1993, 1994); em Salvador: Motta-Rollenberg (Orgs. 1994); no Recife: Sá-Cunha-Lima-Oliveira (Orgs. 1996, 2005) e em Porto Alegre: Hilgert (Org. 1997).

No entanto, pesquisas desenvolvidas pelas equipes regionais foram publicadas em obras coletivas: Castilho (Org. 1989); Preti-Urbano (Orgs. 1990); Preti (Org. 1993, 1997, 1998, 2002). Trabalhos individuais demonstraram o interesse provocado pelo projeto, a exemplo de Dias de Moraes (1987), Gavazzi (1998), Hoffnagel (1996), Marcuschi (1991, 1997), Marques (1996), Menon (1994), Zapparoli-Camlong (2002).

A leitura desses textos mostra uma grande concentração nos aspectos pragmáticos do português brasileiro, ficando em segundo plano a descrição gramatical propriamente dita, que estava na base da proposta de Lope Blanch e da comissão brasileira.

Para resgatar esse objetivo, em 1987 foi proposta a organização de um novo grupo, que passaria a operar com outras perspectivas, por ele mesmo definidas. Surgiu assim o Projeto de Gramática do Português Falado (1988-2006), a mais extensa iniciativa do gênero, que reuniria cerca de quarenta pesquisadores experimentados, oriundos de 12 universidades brasileiras.

O projeto organizou-se à volta de cinco grupos de pesquisa: o de organização textual-interativa, coordenado por Ingedore Koch; o de construções gramaticais, coordenado inicialmente por Fernando Tarallo, substituído por Mary Kato; o de classes de palavras, coordenado por Maria Helena Moura Neves; o de morfologia flexional e derivacional, coordenado inicialmente por Margarida Basílio e, posteriormente, por Ieda Maria Alves e Ângela C. de Souza Rodrigues; o de fonologia, coordenado inicialmente por João Moraes, e, posteriormente, por Maria Bernadete Marques Abaurre.

Cada grupo de trabalho traçou seu perfil teórico e fixou sua agenda de pesquisa, cujos resultados foram debatidos em seminários nacionais, em número de dez. Ao cabo de cada seminário, estava pronto um livro publicado pela Editora da Universidade Estadual de

Campinas, em série própria, que atingiu oito volumes: Abaurre-Rodrigues (Orgs. 2003), Castilho (Org. 1990, 1993), Castilho-Basilio (Orgs. 1996), Ilari (Org. 1992), Kato (Org. 1996), Koch (Org. 1996), Neves (Org. 1999).

De acordo com Castilho (2006), esgotadas as agendas, deu-se início em 2000 a tarefa de consolidação dos inúmeros ensaios publicados na gramática propriamente dita e se editou neste ano o primeiro dos cinco volumes programados: Jubran-Koch (Orgs. 2006). O trabalho revelou muitas características interessantes da língua portuguesa, inscrevendo-a como a primeira língua românica ou neolatina [que provém da evolução e diferenciação do latim] a ser amplamente descrita na sua modalidade falada.

Diante do exposto, no Brasil outros projetos coletivos que elegeram a modalidade falada por seu objeto empírico foram organizados. Exemplos: 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 (Orgs. 1996), Mollica (Org. 1996), Paiva (Org. 1999), Paiva-Duarte (Orgs. 2003), Roncaratti-Abraçado (Orgs. 2003). O Projeto Variação do Português no Sul [VARISUL], nas universidades federais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, desde 1985, concebido a partir do PEUL. A Linguagem Falada em Fortaleza, desde 1988: Aragão-Soares (Orgs. 1996), Projeto Variação do Português da Paraíba: Hora (Org. 1997), Hora-Pedrosa (Orgs. 2001).

Segundo Castilho (2006), pela primeira vez a Linguística brasileira deixou de ser Caudatária [subserviente] do que se faz no exterior, tomando a dianteira sobre centros de pesquisa bastante consolidados. A seguinte cronologia comprova:

1) O 'Proyecto de Estudio de la Norma Culta', concebido por Juan M. Lope Blanch, teve início na América Espanhola em 1967. O Projeto NURC/Brasil derivou deste, tendo início efetivo em 1970.

2) Nos Estados Unidos, a 'Conversational Analysis' teve início em 1974, sob a liderança de Sacks, Jefferson e Schegloff. Em 1993, Sandra Thompson fez derivar deste movimento a sua 'Interactional Syntax'.

3) O 'Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe', da França, iniciou suas atividades em 1979, tendo por figura central Claire Blanche-Benveniste.

4) Na Itália, o primeiro trabalho deve ter sido o livro de Rossana Sornicola - Sul Parlato, de 1981. Seguiu-se o projeto 'Lessico Italiano di Frequenza', coordenado desde 1992 por Tullio de Mauro.

5) Desde 1985, no Brasil, Projeto Censo Linguístico do Sul, VARISUL.

6) Desde 1988, no Brasil, Projeto Língua Falada no Ceará, UFCe.

7) Desde 1993, no Brasil. Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba, UFPB.

8) Desde 1993, em Moçambique Projeto Panorama do Português Oral de Maputo, Universidade Roberto Mondlane, coordenado por Maria Perpétua Gonçalves.

O citado linguista explica que, esses projetos, em seu conjunto, deram origem a diversas reflexões teóricas sobre a oralidade. As introduções aos oito volumes da série Gramática do Português Falado trazem elementos importantes neste quadro. Para a qual linguista, tanto este quanto o Projeto NURC fundamentam os trabalhos de Nascimento (1993) e Castilho (1984, 1994, 1998, 2003). Este autor, por sua vez esclarece que pela primeira vez linguistas brasileiros passaram a teorizar sobre dados empíricos coletados e descritos em nossos meios acadêmicos. Isto impulsionou a Linguística nacional para outro patamar diferente do costumeiro espelhamento do que ocorre previamente nos Estados Unidos e na Europa. Apesar disso, ele argumenta que, mesmo assim, uma mudança de cultura terá de esperar por mais algum tempo (Castilho, 2006).

Diante do apresentado, Bagno (2002) em sua obra, *A linguística da norma*, comenta: “[...] é nesse português culto que se publicam no Brasil as revistas e jornais mais lidos, que são compostas em sua maioria as letras de música popular, que se dá aula nas universidades; é a mesma falada no rádio e na televisão.” (p. 37).

Para o autor há muito que contrapor quanto à maneira de a televisão brasileira lidar com as questões linguísticas, “[...] o tratamento dado às variedades regionais e às línguas minoritárias costuma ser ruim.” (p. 37). Para ele, não há dúvida de que a televisão tem funcionado como um importante fator de homogeneização e de difusão das variedades faladas nos grandes centros urbanos.

De maneira geral, a língua oral apresenta características de vários tipos. Pode-se dizer que algumas são intrínsecas, pois são decorrentes da própria natureza e especificidade do canal oral – sonoro e não visual – e das condições de realização – presença/ausência física dos interlocutores (Marcuschi, 1993, p. 97).

De acordo com este autor, incluem-se ainda traços prosódicos, como: variações em altura, volume, ritmo e tempo [velocidade de emissão] durante a fala – considerados como processos naturais que fazem uso dos órgãos próprios da fala.

Entretanto, Botelho (2005) em seu artigo A natureza das modalidades oral e escrita, apresenta algumas colocações de Chafe (1987). Exemplo: há particularidades de outras ordens que tornam a linguagem oral uma modalidade específica da língua. Tais particularidades são,

de fato, elementos exclusivos da linguagem oral: a gesticulação é um deles. A fluidez das ideias expostas também é outra particularidade da oralidade. A velocidade da produção oral se dá em virtude de ser simultânea ao processo de produção em si.

Uma outra particularidade apresentada pelo autor diz respeito a linguagem oral, que é proporcionada pelo fato de o falante ter o controle da comunicação no momento de sua efetivação, é a eficácia na correção de ser informação incompreensível ao interlocutor.

Segundo Botelho (2005), o falante ouve as palavras proferidas por seu interlocutor e pode controlar os seus efeitos a partir das reações do outro; pode corrigir com eficácia, por serem momentâneas as eventuais falhas de comunicação quando a informação desejada não se efetiva.

Para o autor, essa característica, que é uma vantagem da linguagem oral, determina uma outra particularidade da fala: a cooperação dos participantes da comunicação. Assim, o conhecimento é compartilhado pelo emissor e pelo receptor, que normalmente é conivente na comunicação. Facilitam o processo de produção daquele que, por seu turno tem a responsabilidade da produção discursiva. Para o mesmo autor, o conhecimento compartilhado dos participantes da interlocução oral também gera uma outra particularidade: a simplicidade sintática, à qual se relacionam várias outras características, entre elas, a repetição de termos. Certamente esta prática tem a ver com a limitação do vocabulário e com a conveniência da unidade de entonação, que se submete à elocução, que é o traço predominante da fala. (Botelho, 2005)

No entanto, Pierre Lèvy desenvolveu em 1991 o conceito de Tecnologias da Inteligência [TIs], que são, exatamente, algumas técnicas desenvolvidas pelo ser humano para entender o mundo. Ao mesmo tempo que são fruto da inteligência humana, as TIs ajudam a moldá-la. Segundo Lèvy, existem três TIs fundamentais, que condicionaram a maneira de pensar do ser humano, que ele chamou de Oralidade, Escrita e Informática. (Lèvy, 1993). O mesmo autor afirma que a oralidade remete à importância que a palavra falada tem para o ser humano, seja como forma de expressão e comunicação, seja como uma maneira de representar o mundo que nos cerca. Lévy divide a oralidade em duas fases: a primária e a secundária. A primária remete ao papel da palavra antes que uma sociedade tenha desenvolvido a escrita; já a secundária está relacionada com o papel da palavra oral; é um complemento à escrita, da maneira que estamos acostumados. (Lèvy, 1993).

Segundo ele, numa sociedade oral primária, quase toda a cultura e o conhecimento estão relacionados com a lembrança de cada indivíduo. Assim, nestas sociedades, a

inteligência está muito identificada com a memória. Desta maneira, os indivíduos ou as sociedades que retêm [ou memorizam] um número maior de informações úteis, terão maiores chances de sucesso em se desenvolverem. Porém, nossa memória não é um equipamento de recuperação de informações muito confiável; portanto, as sociedades orais primárias têm que desenvolver estratégias para que suas tradições e conhecimentos não se percam ao longo das gerações.

De acordo com Lèvy, as representações que têm mais chances de sobreviver são aquelas que atendem melhor aos seguintes critérios (Lèvy, 1993):

- 1) As representações serão ricamente interconectadas entre elas;
- 2) As conexões entre representações envolverão, sobretudo, relações de causa e efeito;
- 3) As proposições farão referência a domínios dos conhecimentos concretos e familiares para os membros das sociedades em questão;
- 4) Estas representações deverão manter laços estreitos com problemas da vida.

Ele assinala que os sistemas de contagem de certas sociedades orais obedecem a estes critérios de representação, como é o caso da tribo Luli, encontrado em Groza (1968).

Para ele, a oralidade secundária remete-se ao papel que a palavra falada tem quando começa a dividir espaço com a escrita. Neste sentido, o autor afirma que estas duas modalidades passam a se complementar, e a memória, que era tão importante na oralidade, perde um pouco de sua importância, pois não é mais necessário memorizar um grande número de informações; basta consultá-las em um livro.

Como grande exemplo de oralidade secundária pode ser citado o teatro medieval. Este tipo de arte era comum na Idade Média e tinha um caráter muito popular (Lauand, 1986); por isso se tornou um meio importante para a transmissão de conhecimentos e ensinamentos tanto científicos quanto religiosos. Este é o caso da peça do século X da monja Rosvita, que utiliza este tipo de arte para passar alguns ensinamentos religiosos e dar uma pequena aula de Aritmética (Lauand, 1986).

O surgimento da escrita se juntou a uma tradição oral, que remonta aos tempos de Homero. Ela possibilitou aos gregos o desenvolvimento de suas ideias (Kline, 1990).

Neste particular, tanto Ong (1998) quanto Pierre Lèvy (1993) estabelecem uma distinção entre o que se denomina oralidade primária e oralidade secundária. A primeira refere-se à oralidade das culturas que não são tocadas pelo letramento ou por qualquer

conhecimento da escrita ou da imprensa ou ainda pelas pessoas totalmente desfamiliarizadas com a escrita.

Para esses autores, a palavra, por ser o único canal de informação, é responsável pela gestão da memória social. A oralidade secundária, por sua vez, refere-se à atual cultura de alta tecnologia, em que uma nova oralidade é sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos que, para existirem e funcionarem dependem da escrita e da imprensa. Entretanto, a palavra falada tem uma função complementar à escrita [e posteriormente à dos meios eletrônicos], sendo utilizada basicamente para a comunicação cotidiana entre as pessoas.

Segundo Ong (1998), na atualidade, não existe cultura de oralidade primária no sentido estrito, porque todas as culturas conhecem a escrita e têm alguma experiência de seus efeitos. Em seus estudos, nas culturas de oralidade primária, as palavras, que são sons, por não possuírem suporte visual, estão associadas diretamente a ocorrências, eventos e acontecimentos. Conforme o mesmo autor o som tem uma relação com o tempo diferente das outras sensações humanas por ser evanescente [por se dispersar].

Numa tipologia próxima à de Ong (1988), Zumthor (1993) distingue três tipos de oralidade: O primeiro que se denomina primária e imediata, não estabelece contato algum com a escrita, encontrando-se apenas nas sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos. O segundo consiste em uma oralidade mista em que o oral e o escrito coexistem, mas a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada. Este tipo de oralidade procederia de uma cultura escrita. No terceiro, o autor denomina de oralidade segunda aquela que é característica de uma cultura letrada e se recompõe com base na escritura num meio em que este tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário.

Ong privilegia a função da voz, ou seja, o “[...] exercício de seu poder fisiológico, sua capacidade de produzir a fonia e organizar a substância.” Para ele, a palavra seria a manifestação mais evidente da oralidade, mas, não a única nem a mais importante.

Esses tipos de oralidade, segundo Zumthor (1993), variam de acordo com as regiões, com as classes sociais, com os indivíduos e não somente com as épocas.

Rego (1999) informa que Paul Zumthor define como obra aquilo que é poeticamente comunicado, aqui e agora: texto, sonoridade, ritmo, elemento visual, todos esses fatores constituem a 'performance'. Por outro lado, oralidade não implica improvisação.

Segundo Zumthor (1993 apud Rego, 1999), a obra, para ser definida como oral, não necessita ser criada no momento da 'performance'; ela pode ser originária da tradição oral [herdada dos antepassados]. É este o dizer de Rego (1999): “Não se deve, portanto, confundir ‘tradição’ oral com ‘transmissão’ oral, esta última se concretizando no momento da performance.” (p. 35).

Zumthor (1993 apud Rego, 1999), citado por ele, afirma que praticamente todo texto pode ser considerado, em alguma medida, oral. Assim, existe o que ele convencionou denominar “índices de oralidade” (p. 33). Nos textos, que nos demonstram a intervenção da voz humana na sua “publicação” (p. 48). O autor complementa:

“São eles, por exemplo, os títulos ou capítulos nos quais eram divididos os textos medievais, para facilitar sua leitura pública; e a pontuação e as rimas, que identificavam as pausas rítmicas, transformando os textos da época medieval em verdadeiras ‘partituras’: os textos eram lidos em voz alta, quase como um recitativo”. (Zumthor (1993 apud Rego, 1999, p. 51).

Rego (1999) afirma que, de acordo com Zumthor (1993), a Idade Média foi uma época de oralidade predominante, de oralidade mista. A voz estava presente a todas as ocasiões e a todos os lugares; mesmo os textos escritos eram oralizantes, eram destinados a ser lidos em voz alta. Essa predominância, segundo ele, durou até o século XV. Complementa que, nesse momento, o uso da voz foi marginalizado, abrigando-se na zona chamada cultura popular.

No entanto, para Ong (1998), o pensamento oral caracteriza-se por sua proximidade com o “mundo vital.” (p. 53). Nas culturas orais, o conhecimento é conceitualizado e verbalizado sempre em referência maior ou menor à experiência humana. Mesmo o que seria estranho à vivência imediata é assimilado, transformado, adaptado às interações e às necessidades concretas das pessoas.

Nesse sentido, a própria aprendizagem ocorre por meio da observação e da prática e, minimamente, pela explanação verbal e pela recorrência a conceitos abstratos.

Na avaliação de Ong (1998), o tom predominantemente emocional também caracteriza o pensamento oral. Para o autor supracitado, a memória oral trabalha com narrativas míticas, personagens fortes, memoráveis e comumente públicos. A heroicização dos personagens não se baseia, segundo ele, em razões românticas ou mesmo didáticas, mas corresponde à necessidade de organização da experiência daquela sociedade de uma forma permanentemente memorável.

Neste sentido, o herói e o anti-herói servem a uma função específica na organização do conhecimento no mundo oral. A narrativa é marcada frequentemente, desse modo, pela descrição entusiasmada da violência física. A própria especificidade da expressão oral contribui para que essa característica seja marcante. A comunicação verbal está sempre envolvida em relações interpessoais caracterizadas tanto pela atração quanto pelos antagonismos.

A abordagem de Ong (1988) privilegia a oralidade primária, ou seja, a daquelas pessoas que não sabem ler nem escrever, de modo que aprendem ouvindo e repetindo, fazendo uso de provérbios e frases, que, combinadas, expressam a sabedoria dos que vivenciam e observam as práticas culturais coletivas, mas não estudam. Doutra parte, a oralidade secundária, que, por oposição à primária, corresponde àquelas que possuem uma cultura de alta tecnologia em que a oralidade é veiculada pelos meios de comunicação modernos.

Para este autor, o pensamento e a expressão nas culturas orais têm uma propensão mais conservadora e próxima aos hábitos do cotidiano. Percebe-se que os processos de pensamento e expressão nasceram de competências puramente naturais. O autor faz uma reflexão abrangente, que reconduz o tema da oralidade para novas possibilidades de conexões com outros campos de estudos.

De acordo com Ong (1988), nos primórdios da civilização, vivia-se a “oralidade primária” (p. 42). própria de sociedades iletradas, cuja linguagem era oral. A oralidade antiga [primária] foi substituída pela oratória, mais simples, mais pobre em termos linguísticos, com menos retórica, com poucos vestígios da oralidade primária a partir da qual, esta oratória se desenvolveu, permitindo que a oralidade fosse hoje mais reconhecida e apreciada.

Lèvy (1993) informa que, dada à importância crescente da linguagem oral nos estudos acadêmicos, tal como foi visto no tópico anterior, à medida que se foi desenvolvendo uma cultura altamente tecnológica, com surgimento de novos meios de comunicação [telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos], veio surgindo a Era da oralidade secundária, sobretudo a partir da década de 1960.

Conforme este autor, uma nova oralidade emerge em semelhança com a antiga; porém, mais deliberada e autoconsciente, baseada no uso da escrita e da impressão, essenciais para a sua utilização. A oralidade secundária agrupou os indivíduos numa imensa aldeia global de forma programada, criando, a partir da segmentação de grupos, novos hábitos de socialização e de comunicação social.

Portanto, o que está ocorrendo neste período histórico, no qual nos encontramos, não é um regresso à oralidade primária, própria das sociedades não tocadas pela escrita, mas sim o desenvolvimento de uma oralidade secundária, em que os sujeitos falantes associam a palavra oral à forma escrita, momento este em que o autor designa de literatura oral – designação com a qual não concorda, mas que considera difícil eliminar.

1.3 ORALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] têm por objetivo constituir “[...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País [...], numa proposta de reorientação curricular.” (Brasil, 1998c, p. 9). Elaborados pelo Governo Federal, por meio de uma comissão de especialistas do Ministério da Educação [MEC], em consonância com os estados e municípios brasileiros e publicados oficialmente em 1998.

A coleção é constituída de uma parte introdutória para apresentação dos PCN [é um projeto global para todas as áreas curriculares] e de outros volumes em que cada área recebe tratamento específico. A expectativa é que, a partir do debate desse documento e de sua incorporação nos Projetos Políticos Pedagógicos [PPP] das escolas sejam elaboradas propostas regionais.

No tocante aos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, encontram-se organizados em dois volumes: um para o 1º e 2º ciclos [da 1ª a 4ª séries] e outro para o 3ª e 4ª ciclos [da 5ª a 8ª séries]. Pelo recorte estabelecido no presente trabalho, serão apresentadas algumas considerações restritas ao volume do 3º e 4º ciclos, no tocante à oralidade e a algumas questões que se relacionam com esta temática.

Logo na apresentação dos PCN (Brasil, 1998b) da 5ª a 8ª séries, há uma expressão que merece destaque por oferecer um indicativo para a leitura desse texto. Trata-se do seguinte fragmento: “A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área [...].”(p. 13).

Mais de uma década se passou desde a publicação dos PCN de Língua Portuguesa no Brasil (1998b); portanto, isto já permite que se façam algumas avaliações a respeito dos possíveis impactos trazidos pelo documento ao ensino-aprendizagem de língua.

De certa forma, os PCN provocaram no campo teórico e aplicado uma série de discussões, cujo interesse se concentrava em analisar a legitimidade teórica e a descrição do objeto de ensino proposto pelo documento, o gênero textual. Inclusive seria pertinente centrar

esse objeto no currículo e perguntar que implicações este currículo poderia gerar nas escolas, nas diferentes regiões do país.

Do ponto de vista teórico, o documento representa um avanço significativo, no que diz respeito à concepção de língua adotada, uma vez que prioriza a língua como lugar de interação.

Obviamente, o documento interessa a outros profissionais da Educação, que, indiscutivelmente, são aqueles que atuam no Ensino Fundamental e que têm por objetivo o de conhecê-lo, analisá-lo e avaliar-lhe a viabilidade de incorporação das diretrizes, presentes a esse documento, em suas propostas educacionais.

Todavia, os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental [em sua maioria] encontram-se há algum tempo formado e no exercício da profissão, o que pode ser indicativo de professores cuja formação foi centrada em um currículo tradicional, o qual enfatizava o ensino da Gramática Normativa, sem as atuais contribuições das pesquisas em Linguística. Isto porque, só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [LDB] de 1996, os cursos de Letras começaram a reformular a grade curricular.

A respeito, Lopes e Valente (2009) informam que, no final do século XX, surgem “gritos de prestígio” (p. 26). Por meio de estudos enunciativos de extração francófona, mais precisamente do grupo de estudos de Bernard Schneuwly, traduzidos no Brasil por Roxane Rojo e Glaís Cordeiro (2004), que, entre outras questões, levantavam o lema “o oral se ensina,” (p. 26) tendo como base teórica uma releitura dos estudos de Bakhtin e Vygotsky.

Segundo estes autores, dentre as questões levantadas pelo grupo de estudos de Schneuwly destacavam-se: a) Qual a natureza do oral, agora pensado e descrito a partir de um olhar discursivo e, portanto, não mais como fala, isto é, um simples suporte, mas como uma prática social concreta e situada? b) Como programar seu ensino, como pensar sua “modelização” (p. 26) didática e posteriormente sua “sequenciação” (p. 26) didática.

Além disso, é de conhecimento público que os professores, devido a fatores diferentes, têm apresentado dificuldades para participar de cursos de atualização profissional. O mesmo quando o setor público oferece cursos desta natureza, há diversos impedimentos para participação deles, tais como pouca divulgação ou a possibilidade de apenas um professor de cada unidade escolar participar do curso ou da formação continuada e transformar-se em multiplicador daquilo que aprendeu.

Dessa forma, ao ser instituído um documento que tenha por objetivo o de alterar as relações do professor com o ensino, é necessário verificar [discutir] os papéis dos envolvidos,

as referências teóricas de que eles dispõem, as condições profissionais, os recursos estruturais para que, de fato, seja possível a concretização desse projeto de ensino.

Apesar de tudo isso, quando essas questões são previstas e os mecanismos para o enfrentamento delas são estabelecidos, as diretrizes dos PCN têm a chance de constituir, realmente, 'uma' das referências para a elaboração de um projeto de ensino e não 'a' referência.

Neste sentido, é de se esperar que os professores como profissionais da educação tenham a possibilidade de passar por processos de formação que lhes assegurem um conhecimento das condições históricas do ensino e oportunizem o acesso a estudos mais recentes.

Para tanto, é preciso ter tempo para acompanhar as atualizações na área de conhecimento; é preciso refletir, planejar e elaborar as propostas pedagógicas.

O documento oficial inicia com uma síntese sobre as transformações da sociedade, as quais afetaram o ensino brasileiro. Sentiu-se a necessidade de renovar as propostas de ensino, em virtude do novo perfil de aluno que a escola passou a receber.

Para os PCN (Brasil, 1998b), a linguagem é apresentada “[...] como atividade discursiva e cognitiva” (p. 19) e a língua como “sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (p. 19). Para Rojo (2001), os PCN apresentam algo de novo. É possível afirmar que a incorporação da oralidade tem este caráter de novidade.

O fragmento abaixo exemplifica o papel atribuído à escola para o ensino da oralidade (Brasil, 1998b, 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 de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la."

Os PCN (Brasil, 1998b) apresentam um quadro com os gêneros privilegiados para a prática da escuta: “[...] literários, de imprensa, de divulgação científica e publicidade.” Avançam sugerindo atividades com esses gêneros, a exemplo da “escuta de textos orais” (p. 55).

Para contribuir no ensino da linguagem oral na escola, os PCN apresentam as atividades de leitura e produção de textos orais como modelo para atender as diversas

demandas sociais, além de responder a propósitos diferentes comunicativos e expressivos e, ainda, considerar as condições diferentes de produção do discurso.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	cordel, causos e similares textos dramáticos canção	LITERÁRIOS	conto novela romance crônica poema texto dramático
DE IMPRENSA	comentário radiofônico entrevista debate depoimento	DE IMPRENSA	notícia editorial artigo reportagem carta do leitor entrevista charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	exposição seminário debate palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	verbete enciclopédico (nota/ artigo) relatório de experiências didático (textos, enunciados de questões) artigo
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	propaganda

Quadro I - Esquema de prática de escuta de textos orais e leitura de textos
Fonte: Brasil/MEC/PCN (Brasil, 1998b, p. 54).

Com relação à escuta de textos orais, os PCN (Brasil, 1998b) afirmam que, para se ensinar a língua oral, é preciso:

“[...] desenvolver os gêneros que apóiam a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, entre outras) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista entre outros).”

Destarte, cabe à escola ensinar e desenvolver nos alunos esses gêneros, em uma série de atividades de escuta orientada, possibilitando-lhes a oportunidade de construir textos orais correspondentes ao uso do oral nas situações previstas.

Os PCN (1998b, p. 54) apresentam uma tabela de gêneros privilegiados para as atividades de escuta de textos orais, tais como: 1) os literários, que correspondem aos cordéis, contos, causos e similares, textos dramáticos e canções; 2) os de imprensa, relativos a comentários radiofônicos, entrevistas, debates, depoimentos; 3) os de divulgação científica, abrangendo-se exposições, seminários, debates, palestras; 4) os de publicidade, englobando as propagandas.

Ressalta-se, nesta seleção, uma grande diversidade de gêneros que possibilitam ao professor trabalhar textos que ocupam várias posições num 'continuum' a que se refere Marcuschi e Kock (apud Messias, 2003). Alguns são bem próximos da escrita como, por exemplo: texto dramático, entrevista, propaganda, exposição. Estes, embora sejam falados, têm como suporte o texto escrito.

Os PCN apresentam ainda algumas possibilidades de projetos em que a linguagem oral é privilegiada. Entre estes, podem ser exemplificados os programas radiofônicos, a televisão e o vídeo, meios de comunicação que possibilitam introduzir ou complementar os conteúdos trabalhados em classe auxiliando no exercício da cidadania.

Diante do exposto, retomem-se os PCN que sugerem por meio da escuta de textos orais: compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos, articulando-se elementos linguísticos a outros de natureza não verbal; identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso; emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando isso for necessário; identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral distintas do falar cotidiano (p.55). Assim, Magalhães (2006, p. 5) afirma:

[...] na escuta são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais como gestos, expressões faciais, postura corporal, entre outros, que fazem parte da interação. A utilização da linguagem escrita, quando necessária como suporte para a oralidade, e a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções dos enunciadores também são apontadas como objetivo do trabalho oral. A prática de escuta e de produção de textos orais está delineada a partir de gêneros textuais, já que os textos são considerados no documento a unidade básica de ensino.

Diante desse novo olhar, os PCN (1998b) apresentam um quadro com diversas sugestões para a prática de produção de textos orais (ver Quadro II.3).

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▶ canção ▶ textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▶ crônica ▶ conto ▶ poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> ▶ notícia ▶ entrevista ▶ debate ▶ depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> ▶ notícia ▶ artigo ▶ carta do leitor ▶ entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> ▶ exposição ▶ seminário ▶ debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> ▶ relatório de experiência ▶ esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Quadro II - Esquema de prática de produção de textos orais e escritos

Fonte: Brasil/MEC/PCN (1998b, p. 57).

Neste documento, é apresentado um quadro com diversas sugestões para a prática de produção de textos orais a exemplo de 1) literários relativos à canção e dramático; 2) textos de imprensa relativos a notícias, entrevistas, debates, depoimentos; 3) textos de divulgação científica, exposição e seminário.

Este documento oficial sugere para a produção de textos orais: tratamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; seleção adequada ao gênero de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego de recursos escritos [gráficos, esquemas, tabelas], tudo como apoio à manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo (p. 58).

Diante do apresentado, o referido documento propõe objetivos bem definidos para o trabalho com a oralidade, apontando práticas de escuta e produção de textos orais e um tratamento didático dos conteúdos.

Os PCN, tanto o manual do primeiro e segundo ciclos (Brasil, 1997) como o do terceiro e quarto ciclos (Brasil, 1998), não apenas recomendam o ensino da língua oral, como sugerem uma perspectiva teórica da abordagem a partir do conceito de “gêneros de discurso” formulado por Bakhtin (1992). (p. 64).

Neste sentido, o ensino de língua materna, que está sendo orientado pelos PCN, prevê domínio de ambas as modalidades linguísticas, pois não se resumirá mais, as abordagens das produções escritas, mas sim, as do domínio dos recentes estudos de língua falada. Portanto, o entendimento dos professores sobre este documento deve se dar à luz de fontes bibliográficas. O referido documento orienta as escolas para focarem os gêneros orais públicos e define o que está sendo tomado como referência para discussões sobre o ensino da oralidade:

"Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania". (Brasil, 1998b, p. 67).

Não obstante, essa definição não tem como propósito o de recuperar a ideia de oferecer receitas, mas o de explicar o percurso que o professor poderá trilhar para ter a chance de se situar e discutir a proposta, dentre outras, que o professor possa vir a ter.

Embora os professores se vejam obrigados a relacionar-se com as questões trazidas pelos alunos [condição para poderem instaurar o processo de ensino-aprendizagem, ainda que não tenham passado por capacitação para esse assunto durante seu curso de graduação], isto demonstra a fragilidade que existe na relação dos professores do Ensino Fundamental com as orientações contidas nos parâmetros curriculares. Dessa forma, o contexto estabelecido denuncia a concepção de ensino da modalidade oral apresentada pelos professores entrevistados.

Para que o professor se empenhe em desenvolver uma proposta de ensino que considere a oralidade, é importante, também, que ele reconheça uma questão fundamental: a escrita e a oralidade, embora, constituam o mesmo sistema linguístico, são práticas diferentes.

De acordo com os PCN (1998b), a apresentação da área de Língua Portuguesa, em sua introdução, diz “Na década de 1960 e início da década de 1970, as propostas do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino.” (p. 17). Porém complementa “A nova crítica do ensino

de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos de 1980.” (p. 17).

Ressalta-se, ainda, de acordo com os PCN dentre a diversidade de gêneros existentes, é necessário concentrar-se na comunicação pública formal, já que o papel da escola é, sobretudo, o de instruir mais do que educar. Neste caso, o papel da escola será o de levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidiana, para confrontá-las com outras formas mais institucionalizadas, que exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação.

Em acordo com estas ideias, os PCN (2001) afirmam que a linguagem oral deve ser trabalhada na escola no interior de atividades significativas, como: debates, seminários, realização de entrevistas, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos, defesa de opiniões, pois mediante elas, é possível dar sentido e função ao trabalho com a oralidade em seus mais amplos aspectos, tais como: entonação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, tem papel complementar para conferir sentido à mensagem e desempenhar sua competência discursiva (falar, escutar, ler e escrever) nas diversas situações de interação.

Para os PCN (Brasil, 2001, p. 17), “[...] 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.”

Este documento sugere que às formas de expressão oral levadas às salas de aula pelos alunos devem ser respeitadas. “[...] a escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro.” (p. 48).

Assim, os PCN (Brasil, 1998b) representam um avanço substancial das concepções de ensino. Eles definem a escola como unidade básica do ensino, responsabilizando-a pela convergência entre as ações e os processos interacionais e enunciativos como base para a construção de sentidos e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Diante do exposto, o referido documento propõe objetivos bem definidos para o trabalho com a oralidade, apontando práticas de escuta e produção de textos orais e um tratamento didático dos conteúdos.

Bronckart e Machado (2004) tecem comentários a respeito dos PCN afirmando: “[...] se constituem como o guia maior das diversas atividades educacionais no Brasil.” (p. 140).

Magalhães (2006) assinala que, nas últimas décadas, no tocante ao estudo da língua falada, tivemos avanços, embora se tenha desestabilizado a tradição escolar, a começar pelo

discurso oficial com os PCN, que apontam a necessidade do desenvolvimento da língua oral, à medida que os alunos forem avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de gêneros diferentes do oral. Assim, diz o documento:

"Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo." (Brasil, 1998b, p. 67).

Os PCN (Brasil, 2001) afirmam que a escola deve preparar o aluno para ele utilizar a linguagem oral no planejamento, em apresentações públicas, como entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais, por exemplo, propondo, situações em que essas atividades façam sentido, envolvendo, além do mais, regras de comportamento social.

Na concepção deste documento, o ensino da língua oral deve ir além da interação dialogal de sala de aula, reconhecendo que o aluno em idade escolar já dispõe de competência discursiva e linguística para uso cotidiano; no entanto, o referido documento reconhece que essas interações não dão conta da amplitude dos usos linguísticos nem da "fala pública" (p. 18) e nem de seus campos discursivos, enfrentados pelo cidadão contemporâneo nas situações sociais diversas.

Assim, este documento oficial propõe objetivos, estratégias e sugestões de abordagem embasados na diversidade de gêneros do oral e nas situações de uso público da fala. Propõem práticas pedagógicas que organizem as exigências de formalização e de usos planejados da fala, a partir do conceito de gêneros do discurso.

1.4 ORALIDADE NA ESCOLA

A introdução da modalidade oral, conteúdo a ser trabalhado na escola, já vem sendo reclamado por muitos estudiosos da linguagem, a exemplo de Marcuschi (2003), Neves (2004), entre outros. Os próprios PCN colocam esta modalidade ao lado da modalidade escrita, mostrando a importância do estudo do oral no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. (Lopes, 2006).

Lopes (2006, p. 33) afirma: “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.”

Neves (2004) adverte que se a valorização da língua falada for contemplada pela escola, não implicará na redução do papel que ela tem na língua escrita. Apenas é justo readquirir o equilíbrio que o uso linguístico tem, mas a escola desconhece: em uma sociedade letrada, não se escreve e se lê apenas, mas também se fala.

Segundo Lopes (2006), Marcuschi (mimeo s/d) esclarece que não se quer transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo de ensino de língua: ela tem que ser vista integradamente e na relação com a escrita. Assim, o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, embora a prática pedagógica utilizada pela escola influencie diretamente a aquisição da leitura e da escrita, independente da leitura de mundo de cada indivíduo.

João Wanderley Geraldi (2000), professor do Instituto dos Estudos da Linguagem da Unicamp, publicou o artigo Culturas orais em sociedades letradas, que informava os debates do grupo de pesquisa. Concluiu-se que a predominância da oralidade nas atividades da prática pedagógica – 606 episódios de produção de texto oral em 1.456 episódios registrados – resulta de uma oralidade segunda, “[...] de uma cultura ‘letrada’ [na qual toda expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita].” (Zumthor, 1987, p. 18).

Entretanto, Tangi e Garcia (2007) afirmam que, a partir da década de 1980, deu-se maior ênfase à comunicação oral. Isso proporcionou um grande desenvolvimento da compreensão oral e do trabalho sobre a qualidade sonora do enunciado global, dos esquemas melódicos. Elas informam que, inicialmente, houve uma preocupação maior com a competência de compreensão, para que pudesse acontecer a competência da produção.

Para as autoras, os novos métodos preocuparam-se principalmente com os interlocutores e se interessaram nas “[...] competências sociolinguísticas, discursivas e estratégicas.” (Berrier, 1995, p. 5). Isto porque uma conversação se faz entre interlocutores, os quais devem ter um mínimo de compreensão, pois, nas interlocuções, ocorre sempre a recepção, a interpretação e a produção [auditor e produtor].

"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 à toda situação de comunicação, mas também porque o aluno não está engajado socialmente nem afetivamente, nem mesmo [muitas vezes] cognitivamente". (Berrier, 1995, pp. 6-7).

De acordo com Souza e Mota (2007), pesquisadores brasileiros vêm apontando o descompasso entre as práticas discursivas que circulam dentro e fora da escola e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a exemplo de Bortoni-Ricardo (2005); Kleiman (2001); Magalhães (2001); Cavalcanti (2001); Soares (2003).

Tais autoras chamam a atenção para a necessidade de reconhecer o ambiente de origem do aluno, a ecologia linguística da sua comunidade, torna-se fundamental para promover o diálogo em sala de aula, considerando que a aprendizagem se processa pela interação [ou 'inter-ação'] entre os interlocutores e seus textos orais e escritos.

Di Nucci (2003), em seu artigo O letramento escolar de jovens do ensino médio pesquisou as práticas de leitura e de escrita presentes ao contexto escolar de trinta jovens que frequentavam a 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Campinas [SP]. Todos os participantes [100%; F=30] eram solteiros, sendo 56,7% [F=17] do sexo feminino e 43,3% [F=13] do sexo masculino. A idade variou entre 16 e 21 anos, sendo a média 17 anos. A maioria dos jovens [90,0%; F=27] era do nível socioeconômico médio, segundo classificação adotada pela Unicamp (2000), dependendo da ocupação profissional dos pais.

O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar as práticas de letramento escolar. A pesquisadora pôde perceber que os resultados mostraram que as práticas de leitura, como anotações no caderno [22,8%; F=26] e de escrita, como cópias da lousa [33,3%; F=22], estão relacionadas com as atividades acadêmicas solicitadas em sala de aula, embora a leitura de cartazes [13,7%; F=27] e pichações nas paredes da escola [5,7%; F=11] também tenham aparecido como práticas presentes no cotidiano.

Diante do exposto pela pesquisadora, é inegável que o espaço escolar pode ser considerado um lugar privilegiado na circulação de formas discursivas diferentes do texto e na articulação das modalidades oral e escrita.

Fica claro, porém, que cabe a escola inserir novas práticas de letramento relacionadas com os conteúdos acadêmicos e orientar o aluno na construção de textos escritos e orais, de forma que ele aprenda a utilizar a linguagem culta (Rojo, 2001). Assim, pode-se dizer que essa instituição visa transformar a oralidade dos alunos com a introdução do código escrito, exigindo as marcas formais da fala e da escrita. A escola não introduz nova maneira de falar sobre o mundo; apenas seleciona novos tópicos para o exercício de formas discursivas já familiares. Para a pesquisadora, ficou claro que o letramento escolar está vinculado às práticas

acadêmicas, isto é, às atividades escolares tradicionais que ainda predominam no Ensino Médio, no que diz respeito às práticas sociais de letramento.

Todavia, Marcuschi (2003) alerta para o descaso para com a oralidade, ao afirmar que as instituições escolares dão à fala a atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Em consonância com este autor, Radino (2001), em seu artigo Oralidade, um estado de escritura, propõe uma reflexão sobre a oralidade na educação infantil. Radino analisou o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) e entrevistou professores do ensino infantil, do interior de São Paulo. Ela afirma que a criança, ao ingressar na escola, seja qual for sua idade, traz consigo as marcas de seu meio cultural, familiar e comunitário, além dos conjuntos de representações simbólicas que lhes foram transmitidas por seus pais, avós e amigos. Na idade pré-escolar, adquire a maior parte de seus conhecimentos mediante a transmissão oral. Os adultos com quem convive são os que a introduzem no uso da palavra.

A mesma autora afirma que o grande problema é que a escola, em sua função alfabetizadora, passou a valorizar de tal forma o livro e a letra impressa, que acabou subestimando a linguagem oral, muitas vezes confundida com analfabetismo e cultura primitiva. A oralidade, a leitura e a escrita são atividades integradas e complementares, o primeiro contato da criança com o texto se dá através da narração oral, independentemente de estar ou não vinculada ao livro.

Segundo a autora, apesar de muitos contos terem chegado até nós pela escrita, a sobrevivência deles na História deve-se à tradição oral. Mediante uma série de rituais, os contos de fada eram transmitidos, podendo, dessa forma, perpetuar-se durante séculos. O narrador transformava sua função em um cerimonial em que não só importava o que era transmitido, mas também a ritualização de sua transmissão.

Radino (2001) conclui que a escola, em sua função alfabetizadora, acredita que, devido a serem crianças proveniente de um meio sociocultural desfavorecido, devem valorizar a escrita e desprezar a oralidade, que perde sua função auxiliar na construção simbólica.

Assim, Souza e Mota (2007), em sua pesquisa O silêncio é de ouro e a palavra é de prata, deduzem que a dimensão social do discurso, manifestada pela fala individual, muito raramente é reconhecida pela escola. Afirmam que as práticas escolares preocupam-se, sobretudo, com atividades estritamente pedagógicas e, ignorando as trajetórias pessoais dos seus protagonistas, impõem-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a reprodução de saberes privados das classes dominantes.

Em São Paulo, Lima (2006) realizou em sua tese um estudo de caso com uma criança com grave dificuldade na escrita, no intuito de identificar a relação entre a aquisição da língua e o consequente desenvolvimento da oralidade e sua repercussão na aprendizagem da escrita. A autora concluiu que a oralidade se desenvolve primeiramente na família e é a base para o desenvolvimento da competência na escrita.

Neste sentido, no Rio de Janeiro, Goulart (2006) em sua dissertação *Letramento e modos de ser letrado*, pesquisou dez crianças dos quatro aos cinco anos de idade de uma creche universitária, com o objetivo de investigar o processo de letramento, no âmbito familiar e educativo, entrelaçando oralidade e escrita. A autora teve como embasamento os conceitos de Bakhtin e buscou aprofundar e compreender o papel da escola e o da família no processo de letramento. Ela concluiu destacando a importância de refletir na linguagem e nas atividades indispensáveis que valorizassem as diferentes linguagens.

No mesmo ano, a citada autora publicou um artigo na *Revista Brasileira de Educação*, partindo de estudos que investigam a relação oral-escrito, pelo viés político-ideológico, pela contribuição dos estudos de linguagem para a compreensão da noção de letramento. Apresentou a relevância do trabalho de Bakhtin (1988, 1992 e 1998) e o destaque que é dado à ideologia do cotidiano.

Goulart considera a oralidade capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos. Teve como propósito o de compreender como as pessoas se letram. Concluiu dizendo que a linguagem tem um papel constitutivo na criação dos sujeitos; portanto, à escola pode ser um espaço de abertura para linguagens diferentes.

Não se quer aqui protestar contra o ensino da escrita, mas reconhecer que isto não seria possível a ele ou mesmo a aprendizagem escolar em qualquer nível sem as atividades de interação humana que se manifestam, em sua grande maioria, mediante as manifestações orais. A aprendizagem da escrita deve ser mediada pela fala, ressaltando-se as propriedades e funções de cada uma das modalidades. Assim se expressa Belintane (2000, p. 56):

"É preciso, portanto, articular esses dois campos de uma forma dinâmica tal que o tratamento da linguagem oral e da escrita não fique tão distante da profunda impregnação mútua que as práticas cotidianas de linguagem requer de qualquer cidadão – falar, escutar, escrever, ler, nas práticas sociais contemporâneas, são atividades profundamente complementares e imbricadas".

Para Belintane (2000), as relações entre oral e escrita no ensino seguem ainda a concepção linguística histórica, permanecendo bastante dependente da escrita; no entanto, o

oral no ensino não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar. O autor assim se expressa:

"Qualquer perspectiva adotada para a transposição didático-pedagógica da língua oral e de seus fenômenos há que levar em conta a complexidade do campo. Diferentemente da linguagem escrita, a dinâmica da língua oral, se se quer realmente preservar sua essência performática, não pode ser docilmente reduzido ao espaço restrito das páginas dos manuais didáticos. [...] A língua oral exige suportes e meios dinâmicos, de preferência aqueles que registram e fazem circular sons, imagens e textos escritos: gravadores, vídeos, multimídias, redes, etc". (Belintane, 2000, p. 57)

De acordo com Magalhães (2007, p. 7), o guia do Programa Nacional do Livro Didático [PNLD] configura-se como atividade que promove o uso da língua principalmente com duas finalidades:

a) para apoiar outras atividades [item 1 – para servir como mecanismo de ensino-aprendizagem; item 2 – para recorrer à oralidade na abordagem de leitura e da produção de textos];

b) para explorar diferenças entre língua falada e língua escrita, mas não necessariamente utilizando a modalidade oral [item 3 – explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita].

Conforme a autora, a ausência da oralidade nas escolas está confirmada em suas pesquisas, tanto nas entrevistas com os professores (Cyranka et al., 2006) quanto nos livros didáticos que, revelam descaso com o componente oral.

Assim, Magalhães (2008) alerta que, de acordo com a pesquisa realizada pelo NUPEL da UFJF, realizada entre 2004 e 2006, intitulou-se Relação entre a fundamentação teórica do professor de Português e sua prática pedagógica. Quando os professores foram questionados sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento dos trabalhos com a língua em sala de aula, pouquíssimas foram as referências ao trabalho com a oralidade.

A autora afirma que ainda existe uma supervalorização da escrita na escola, o que leva a uma posição de supremacia das culturas letradas ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita.

Dessa forma, a autora assinala que o trabalho, não privilegiando a oralidade acaba por ser preconceituoso, além de desqualificar a cultura oral que o aluno traz de seu meio,

principalmente o público da rede oficial brasileira, o qual, em sua maioria, utiliza a linguagem de seu ambiente.

Segundo a autora, é fundamental que a escola nem trate como inferiores as manifestações orais, conforme por muito tempo se fez e, acredita-se, ainda hoje se faz (Magalhães, 2008).

Magalhães (2008) acrescenta que as pesquisas com a oralidade têm fornecido algumas reflexões que nos permitem sistematizar certas informações, servindo como subsídios para orientar mais efetivamente o trabalho com os professores. A autora elenca as reflexões apontadas por Marcuschi (1997), pelos PCN (Brasil, 1998b) e por Scheneuwly e Dolz (2004a).

Reforça a informação de que, em pesquisas anteriores já citadas neste estudo, os professores e os manuais didáticos (Magalhães, 2007) ainda propõem um trabalho com a oralidade inadequado, com confusões teóricas, apenas com situações mediatizadas pela linguagem oral, sem que o aluno seja orientado. Ressalta a existência da pesquisa Gêneros Textuais orais no ensino fundamental e médio: teoria e prática (2007-2008), em andamento na UFJF [sob sua coordenação]. Engloba reflexões teóricas sobre as atividades de oralidade/oralização. Ela declara o que fez em tal trabalho: “[...] definimos os aspectos que devem ser analisados em textos orais, voltados a esses segmentos de ensino.” (p. 146).

Magalhães (2008) declara acreditar que os professores tomaram conhecimento de muitos avanços trazidos nas últimas décadas, referentes às questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada, mas, as mais das vezes, não se apropriam de forma consistente.

Complementando este pensamento, Leite (2005) afirma que a escola contribui para a aprendizagem significativa, à medida que instrumentaliza os educandos, trabalhando a linguagem como um meio de construir significados.

Diante do exposto, percebe-se que o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes desafios do ensino, pois a modalidade oral encontra dificuldade para tomar seu lugar no ensino, de forma sistematizada.

Leite (2005) realizou, em sua dissertação, uma adaptação do Método Paulo Freire, na tentativa de alfabetizar um grupo de doze crianças com dificuldade de aprendizagem, que cursavam a 2ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública da periferia de Campo Largo – Lisboa. Teve como objetivo o de avaliar a eficácia deste método, por meio de quarenta e oito horas de intervenção direta com os alunos. Concluiu que é relevante o

educador valorizar a história de vida do educando e a leitura que tem do mundo. Após a intervenção, constatou que nove alunos, eram capazes de ler e escrever, mas necessitavam continuar o processo de letramento, e os outros três não atingiram o objetivo.

Segundo ela, para assumir o papel de inserção e inclusão social, a escola deveria reconhecer que a oralidade e a escrita são modalidades igualmente importantes no uso da língua e que ambas são necessárias para o desenvolvimento da humanidade.

Para ela, é preciso que os educandos sejam submetidos a um determinado número de práticas linguísticas orais e escritas, pois o domínio efetivo destas práticas permitirá que eles atuem, de maneira decisiva, em um mundo que estará avaliando-os integralmente.

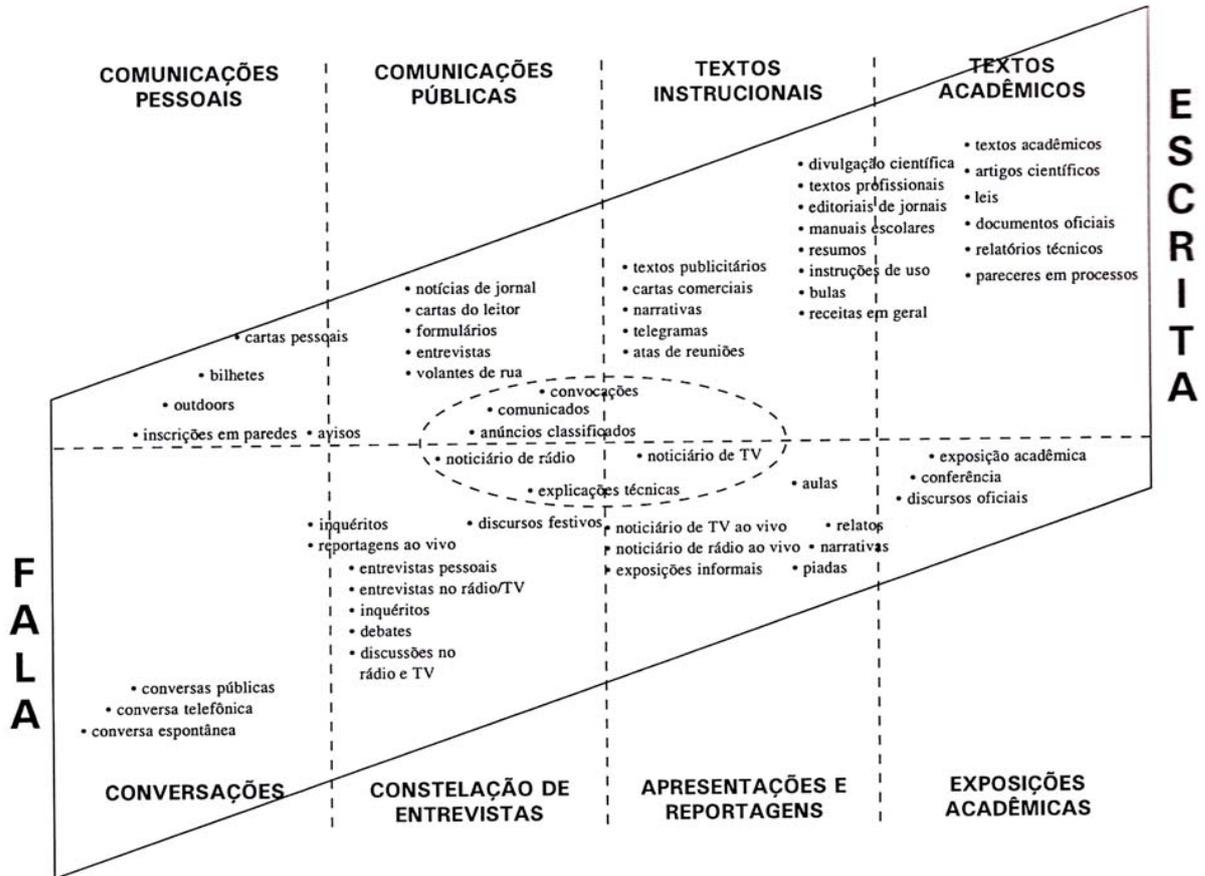
A autora considera quanto é necessário definir uma perspectiva didática e um procedimento sistemático, diante das características do oral a ser ensinado, condição esta que promove o oral de simples objeto de aprendizagem a objeto de ensino, podendo este ser reconhecido pela instituição escolar como um objeto de ensino-aprendizagem, conferindo-se-lhe a legitimidade e pertinência aos saberes de referências, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Segundo ela, no contexto atual, o ensino sistematizado do oral na escola, numa ótica pedagógica e didática, é necessário e indispensável.

Castilho (2000) opina que a língua falada deve ser incorporada às aulas de língua materna, pois, via de regra, o aluno não procede de um meio letrado. Assim, o ponto de partida para a reflexão gramatical e para o trabalho com a Língua Portuguesa será o conhecimento linguístico de que os alunos já dispõem ao chegar à escola: a conversação. O autor propõe “emparelhamento da língua falada e da língua escrita,” (p. 24) que combine os gêneros textuais, afinados com a proposta de Marcuschi (2003), o qual promove a compreensão dessa relação do 'continuum' fala - escrita.

Souza e Mota (2007) afirmam que as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas, sem dúvida, refletem um constante dinamismo fundado no 'continuum' que se manifesta ao nível da fala e ao nível da escrita.

Sob este novo prisma, o estudo da oralidade começou a ser concebido como um contínuo em relação à escrita, o que já era defendido por Marcuschi (2003), que ressaltou ser a fala produzida e organizada como um conjunto de recursos relativamente amplos, construindo suas unidades em perspectiva diferente [às vezes divergente] da escrita, de modo que as categorias gramaticais desenvolvidas para a análise da escrita nem sempre são adequadas para a análise da fala.

Apresentar-se-á, em seguida, um gráfico elaborado por Marcuschi (2003, p. 41), uma representação dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Quadro III - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita

FONTE: Marcuschi (2003, p. 41)

O *continuum* tipológico foi elaborado inicialmente por Biber (1988) e sua hipótese foi retomada por Marcuschi (2003) o qual afirmou: “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais, de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” (p. 37).

Andrade (2005) afirma que, para analisarmos adequadamente um texto [falado ou escrito], precisamos identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa: falante-ouvinte/escritor-leitor. A autora opina que é necessário considerar as condições de produção. São essas condições que possibilitam uma atividade interacional [ação social estabelecida entre os indivíduos]. Elas são distintas em cada modalidade [oral ou escrita].

Para a autora, a fala apresenta várias características, dentre as quais se destacam: interação face a face (os interlocutores estão no mesmo espaço físico e no mesmo tempo); planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução; acesso imediato à reação do ouvinte e a possibilidade de redirecionar o texto, posteriormente. Entretanto, ela apresenta também as várias características da escrita: interação à distância [tanto no espaço quanto no tempo]; planejamento anterior à execução; não há possibilidade de resposta imediata, o escritor pode modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor.

Andrade (2005) aponta os aspectos específicos encontrados em cada produção, conforme o gênero do texto construído: o oral conversação espontânea, entrevista, debate, aula, conferência, entre outros; escrito: carta familiar, editorial, notícia, conto, poema, romance, artigo científico, entre outros. Sintetiza dizendo que as diferenças entre fala e escrita podem ser vistas e analisadas na perspectiva do uso de cada modalidade. Para ela, é central nesta perspectiva a eliminação da dicotomia estrita e a possibilidade de olhar ambas as modalidades a partir de uma diferenciação gradual.

Nesta mesma perspectiva, Castilho (1990) chama a atenção para os programas de Língua Portuguesa, quanto às informações relativas à linguagem oral, sugerindo que deveria ser dado um destaque à língua falada, porque esta modalidade retém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita.

Lins (2007) informa que, no contínuo tipológico, há gêneros textuais pertencentes à esfera oral e à esfera escrita muito similares, como por exemplo: conferência, artigo acadêmico, carta familiar, dentre outros: bate-papo, msn, orkut, seminário, bilhete. Na avaliação do autor isso ocorre porque não há homogeneidade na relação oralidade-escrita.

Bakhtin (1997), por sua vez, já apontava tais questões, ao afirmar que é nesse ponto de vista de contínuo que os tipos textuais podem ser uma ferramenta à disposição do usuário da língua falada, que poderá escolher a forma de expressão linguística que mais lhe agrada, lhe auxilia ou lhe parece adequada para realizar o ato comunicativo. No seu ponto de vista, o usuário, ao selecionar um tipo de gênero textual, está dando o primeiro passo a ser seguido na construção do elo comunicativo.

A discussão acerca dos “gêneros do discurso.” (p. 279) Segundo esse teórico, “[...] qualquer enunciado considerado isoladamente e, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo assim que denominamos gêneros de discurso.” (1997, p. 279).

De acordo com Bakhtin, todas as esferas da atividade humana utilizam a língua para elaborar seus enunciados conforme as suas necessidades. Entende-se por enunciado, segundo Bakhtin, “unidade real da comunicação verbal.” (1997, p. 90).

Reconhecendo a necessidade de elaboração de modelos didáticos de gêneros, Schneuwly e Dolz (2004a) propõem uma revisão dos gêneros escolares a partir da aplicação de três princípios no trabalho didático: 1) princípio de legitimidade [referente aos saberes reconhecidos ou de especialistas]; 2) princípio de pertinência [referente às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem]; 3) princípio de solidariedade [em coerência com os saberes em função dos propósitos visados].

Para os teóricos, a aplicação de qualquer um desses princípios não é independente dos outros e a profunda imbricação entre eles constitui uma das dimensões da constituição do objeto escolar. Segundo eles, a partir do estudo de gêneros textuais diferentes, os autores apresentam modelos didáticos sistematizados para planejar o ensino, elaborar sequências, pensar a progressão e conceber possibilidades de diferenciação. Esses modelos didáticos - que atualmente são utilizados no sistema educacional suíço - têm servido de referência para muitos pesquisadores diretamente ligados à questão do ensino e da aprendizagem.

No Brasil, as ideias sobre gêneros e tipos de discurso e linguagem oral estão inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em artigo que trata da questão dos gêneros, da definição e da distinção dos tipos textuais, Marcuschi (2003) salienta a natureza maleável, dinâmica e plástica dos gêneros: “Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.” (p. 20). Isto exige que sejam analisados em seus aspectos sócio comunicativo-funcionais, e não por seus aspectos formais [estruturais ou linguísticos].

Um dos primeiros postulados importantes de Bakhtin sobre a questão dos gêneros é o reconhecimento de que os enunciados são o produto das atividades humanas que refletem as condições e finalidades dessas esferas, por seu conteúdo, estilo e construção composicional. Assim, cada uma dessas esferas elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados por Bakhtin de “gêneros do discurso.” (Bakhtin, 2000, p. 279).

Ao mesmo tempo em que ressalta a estabilidade nos gêneros produzidos por determinadas esferas, Bakhtin observa que a imensa variedade de gêneros [orais e escritos] cria uma dificuldade para definir o caráter genérico do enunciado, embora não se possa dizer que não haja um terreno para seu estudo.

No tocante à modalidade oral, ela consiste em um recurso que pressupõe a tomada da palavra em público, sendo indispensável para garantir a eficácia em profissões diversas, tais como: jornalista, professor, advogado, homens de negócios. Portanto, a escola deverá dispor o oral como objeto de aprendizagem específica, fazer novas descobertas de utilização no âmbito familiar, passando a utilizá-lo em outros contextos.

Diversos teóricos que versam sobre o ensino da oralidade, a exemplo de Kato (1998), Travaglia (2002), Fávero (2005) defendem a importância do desenvolvimento da linguagem falada, como forma de desenvolver no aluno a competência comunicativa.

No ensino, os gêneros textuais constituem um ponto de referência concreta para o aluno, integrando projetos de classe permitindo e dotando os educandos de meios para analisar as condições sociais efetivas de produção e de recepção da mensagem, propondo aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido. Eles são essenciais para abordar a variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais.

De Pietro e Wirthner (apud Dolz, Schneuwly & Haller, 2004b), realizaram uma pesquisa na França com cerca de cinquenta professores-estudantes de Ciências da Educação, História do Ensino Francês, na qual foi evidenciado o oral como ferramenta mais trabalhada no percurso para a aprendizagem da escrita. Os professores analisavam o oral a partir da escrita, estando frequentemente presente à sala de aula nas variantes e normas escolares a serviço da estrutura formal escrita da língua. Observou-se também a leitura em voz alta representativa da escrita oralizada como a atividade oral mais frequente na prática, relatada por 70% dos professores entrevistados.

Dolz e Schneuwly (2004a) reconhecem que, diante dessa concepção do oral dependente da escrita, a passagem de discussão oral aos textos argumentativos e a sua comparação podem permitir que se esclareçam os parâmetros que definem as situações de argumentação orais e escritas. Segundo os autores, o trabalho às vezes realizado sobre argumentação escrita tem um efeito de retorno sobre a argumentação oral, embora a análise das formas de interação entre oral e escrita sejam diferentes, devido às situações de interação e aos objetivos observados no trabalho de sala de aula, onde a alternância entre atividades orais e escritas são frequentes.

Dolz e Schneuwly (2004a) afirmam que a linguagem oral está presente às salas de aula, embora “[...] não seja ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.” (p. 149).

No tocante ao desenvolvimento da expressão oral, didaticamente, o essencial não é caracterizar o oral de modo geral e trabalhar a superfície da fala, mas conhecer práticas orais diversas de linguagem e as relações que elas mantêm com a escrita.

Para que o oral se configure como objeto de ensino, deve-se ter um esclarecimento das práticas orais de linguagem a serem trabalhadas na escola, adequando as especificidades linguísticas e os saberes práticos.

O ensino do oral poderá ser estruturado como instrumento de comunicação e de aprendizagem sociocultural, considerando-se as práticas de interação na construção das capacidades de linguagem, produzindo-se um efeito de carência sobre seu destinatário. Nessa perspectiva é fundamental a escolha de textos que se diferenciem segundo o contexto, para estas comporem o material básico no trabalho com a oralidade em sala de aula.

Neste sentido, Bakhtin (1979) dá exemplos da vida cotidiana onde são encontrados facilmente materiais para a exploração da oralidade, tais como: contar uma fábula a uma criança, ler um conto, assistir à exposição de um professor ou uma conferência pública, apresentar as regras de um jogo a um grupo de amigos, estabelecer um diálogo para pedir informações num guichê, apresentar-se para uma entrevista profissional para se obter um emprego, escutar conversas ou debates no rádio ou na televisão, entre outros.

Kerbrat-Orechioni (1990) afirma que os textos empíricos são reconhecidos pelos membros de uma comunidade cultural como pertencentes a um gênero, mesmo que às vezes seja difícil distinguir gêneros vizinhos, como a conversa e a entrevista ou como a discussão e o debate. Esses gêneros linguísticos devem ser reconhecidos e valorizados, sendo ajustados às próprias produções no contexto escolar como material de ensino da oralidade.

Dentre a diversidade de gêneros existentes, é necessário concentrar-se na comunicação pública formal, já que o papel da escola é, sobretudo, o de instruir mais do que educar. Neste caso, o papel da escola será o de levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidiana, para confrontá-las com outras formas mais institucionalizadas, que exigem antecipação e necessitam, por conseguinte, preparação.

Uma exposição oral não se improvisa, mesmo que, ao longo do processo de produção, aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação à situação. Assim se expressa Nunes (2006):

"Uma das principais características da fala é a falta de planejamento, porém, nem todo ato de fala ocorre nessas condições, isto é, sem ter sido planejada. Por exemplo, um discurso político ou mesmo a fala de um professor, em uma aula, podem ser previamente preparados, fugindo das condições aceitas como ideais para a classificação de texto oral". (pp. 75-76).

Dolz, Scheneuwly, de Pietro e Zahns (2004b), assinalam que este tipo de comunicação [a exposição oral] vem de uma longa tradição e é constantemente praticada no mundo cotidiano, seja em seminários, discursos, palestras ou simples exposições de ideias perante um grupo. Todavia, os autores alertam que, as mais das vezes “[...] 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.” (p. 51)

Bakhtin (1979) afirma que a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero que é um instrumento semiótico [portador de significado em uma língua], constituído por signos para agir linguisticamente. Por ser complexo e compreender níveis diferentes, é muitas vezes chamado de megainstrumento, ou seja, trata-se de um conjunto articulado de instrumentos.

Assim, aprender a falar é apropriar-se desses instrumentos em situações de linguagens diversas. Para a perspectiva bakhtiniana, todo gênero se define por três dimensões essenciais: a) os conteúdos – pela pertinência e o caráter desenvolvido; b) a estrutura comunicativa – particular em sua organização interna; c) as configurações específicas das unidades linguísticas – conjunto de sequências textuais e de tipos de discurso.

As características do oral-formal decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros orais realizados em público que diferem de um gênero para o outro como, por exemplo, as diferenças entre conto oral, conferência, debate, entrevista jornalística e entrevista profissional, cujo grau de formalidade depende do lugar social de comunicação das exigências das instituições em que os gêneros se realizam.

É comum acreditar que o desenvolvimento da capacidade de expressão oral seja atribuição única da família; entretanto, devem-se observar as inúmeras possibilidades de aproveitamento da fala em uma sala de aula. O exercício do falar deve ser o alicerce da construção de conteúdos significativos para os alunos, pois, como já dizia Paulo Freire, (1993) “[...] a leitura do mundo precede à leitura da palavra.” (p. 41).

Assim, mantendo um diálogo em sala de aula e buscando compreender o mundo ao redor de maneira eficaz, os alunos desenvolvem, concomitantemente, uma melhoria na autoestima, na segurança, na fluência verbal; desenvolvem também espírito científico e mecanismos de adaptação da mensagem ao público alvo, conseqüentemente, aprendendo a colocar suas opiniões diante dos outros.

O treino da oralidade é um processo bastante positivo para o aluno, pois serve de referência para a habilidade de enfrentar a realidade em um futuro próximo [seminários,

palestras, modo de se dirigir a uma autoridade]; entretanto, a realidade escolar distancia-se bastante disso.

É comum nas escolas o desejo de terminar o programa escolar, levando-se alguns professores a se sentirem pressionados a correr com o conteúdo, ministrando aulas unicamente expositivas e suprimindo as discussões e os debates em grupo que enriqueceriam o aprendizado da modalidade oral. Esta supressão da fala em sala de aula acarreta algumas consequências nos alunos, tais como: dificuldades ao falar e expor suas opiniões, medo de se pronunciar perante uma turma com receio de sofrer críticas pejorativas e consequente minimização da construção crítica da realidade, pois as opiniões dos alunos ficam limitadas à reprodução dos discursos dos professores.

De acordo com os PCN (Brasil, 1998a), a escola é, por excelência, o 'locus' em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, competências comunicativas que lhes permitam desempenhar práticas sociais especializadas com segurança, utilizando-se dos recursos comunicativos que forem necessários nos diversos contextos sociais em que forem interagir.

Antes de ingressar na escola, os alunos já possuem competência discursiva e linguística para comunicar-se em seu dia-a-dia. Por essa modalidade oral se dar no espaço doméstico, acredita-se que a aprendizagem da língua oral não é tarefa da escola, usando-a unicamente como instrumento para transmissão dos conteúdos.

Apesar de ser altamente proveitosa a dialogicidade em sala de aula, por permitir a troca de informações e o confronto de opiniões, se a intenção do professor é tornar o aluno um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, isso não é suficiente. Essa interação dialógica que ocorre durante as aulas não dá conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam.

Diante das inúmeras situações que se apresentam fora do âmbito escolar, como: a busca de empregos, encontros institucionalizados, defesa dos direitos e opiniões em que os alunos serão avaliados [em outros termos: aceitos ou discriminados] à medida que forem capazes de responder às diferentes exigências da fala e da adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Desta forma, não se pode limitar o tratamento da modalidade oral como simples transmissão dos conteúdos, pois para se capacitarem os alunos para a fala pública demandada por tais situações, é preciso promover, na escola, atividades que propiciem o desenvolvimento dessa modalidade.

Belintane (2000) assim se expressa com relação aos gêneros textuais: “[...] sua importância é tão evidente que constitui um desafio enumerar ou mesmo classificar a infinidade de gêneros dos quais o trabalho, as diversões e as artes contemporâneas lançam mão.” (p. 55). Destarte, cabe à escola desenvolver atividades que também possibilitem oportunidade de construir textos diversos dos gêneros orais, correspondentes ao uso do oral nas situações previstas.

Com o intuito de incentivar debates e reflexões acerca das funções da escola, os PCN propuseram que a escola fosse um espaço a serviço da construção da cidadania, que junto ao Governo e a sociedade, proporcionariam a formação e o amadurecimento do ser humano, além de prepará-lo para situações adversas tanto nos estudos quanto no trabalho, nas relações interpessoais e no meio em que vive. Sugere que às formas de expressão oral levadas às salas de aula pelos alunos devem ser respeitadas.

Teodoro (2003) considera:

"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". (p.144).

Não obstante, o mundo globalizado exige profissionais capacitados e multifuncionais que possuam fluência verbal, comuniquem-se bem, tenham poder de persuasão, defendam ideias e direitos. Desta forma, a escola deve ultrapassar os aspectos teóricos e penetrar no âmbito da prática cotidiana, ampliando os conhecimentos e abrindo um novo universo de significados aos educandos.

Apesar disso, Barroso (2001 apud Teodoro, 2003) advoga:

"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". (p. 144).

Um mundo com esses contornos e mudanças sociais profundas, conduz a sociedade para o desejo de uma escola diferente, facilitadora, interlocutora do aluno e do meio social, uma escola que promova a integração e a inserção do educando num ambiente produtivo, de ação e prevenção social, evitando a marginalidade e o crescimento da massa de excluídos.

A par disso, Teodoro (2003) contextualiza:

"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 – e as novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter-multiculturalidade, numa concepção ecológica do mundo, das relações dos humanos entre si e destes com a natureza". (p.151).

Para Teodoro (2003), as reformas provocadas dessa forma, afetam os princípios morais. Os afetos e a capacidade de decisão podem desviar-se do percurso, inviabilizando a possibilidade de ser “um professor capaz de [...] compreender e de trabalhar com a diversidade, de participar na construção de verdadeiros projetos de cidadania democrática.” (p. 153).

O mesmo autor assinala:

"[...] 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 humanas". (Teodoro, 2003, p. 153).

Arroyo (2001) afirma que reeducar a cultura escolar e docente para torná-la mais pública, mais inclusiva e menos excludente; no entanto, mudar coletivamente perpassa pela transformação individual. Alerta para os educadores repensarem a organização dos tempos e espaços escolares de modo que incorporem a pluralidade de processos formadores em que a infância e a adolescência estejam inseridas.

Menezes (2007), por sua vez, explica que há uma dinâmica no espaço escolar, uma agitação que reflete uma inquietação constante nas mentes e nas ideias das crianças e jovens. Mesmo de forma inconsciente, sentem-se sufocados dentro do espaço escolar. Segundo a autora, quase nunca sentem este espaço como lugar que acolhe, em que possam expressar-se na sua identidade, sem correr os riscos de serem ridicularizados ou marginalizados.

No entanto, Habermas (1997) aponta o grande desafio da instituição escolar: ser “[...] 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 [...]”. (p. 93).

Os PCN também orientam essa idéia: “A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro.” (p. 48).

Assim, os PCN (Brasil, 1998b) representam um avanço substancial das concepções de ensino. Eles definem a escola como unidade básica do ensino, responsabilizando-a pela convergência entre as ações e os processos interacionais e enunciativos, base para a construção de sentidos e, conseqüentemente, de uma aprendizagem significativa.

Este documento apresenta algumas condições com que a escola deve se preocupar. É possível destacar a proposta que traz, no seu conteúdo, aspecto relevante, não apenas para a formação de leitores alunos, mas também de leitores professores (p. 71, item 3), tais como: variedade de gêneros, material diverso, troca de experiências e de sugestões entre leitores e equilíbrio entre atividades da área de Língua Portuguesa.

Neste sentido, Adorno (1985) comenta somente situações experienciadas que possibilitam o aumento no nível de reflexão; portanto, a reflexão crítica, a autonomia, o diálogo, a argumentação e a ação efetiva, principais características deste cidadão, precisam ser assumidos no projeto pedagógico e, principalmente, fazer parte de experiências formativas na escola.

Diante dessa visão, o educando passa a ser sujeito ativo na produção de sua aprendizagem. Assim, pode construir habilidades e conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita mediante o processo de interação com os outros e com a própria língua, em determinadas formas e circunstâncias e em um determinado contexto histórico em que vive. Isso implica dizer que há uma aprendizagem da língua mais significativa para ele.

Percebe-se, neste momento, que foi a evolução da concepção de língua no ensino da Língua Portuguesa e o desenvolvimento das teorias que têm a comunicação, a linguagem e o processo ensino-aprendizagem. Seus objetos de estudo impulsionaram a escola a ensinar a Gramática não mais da forma fragmentada, como se vinha fazendo, mas como instrumental do uso da língua, desenvolvendo nos alunos habilidades orais e escritas que os levassem a desempenhar práticas discursivas e sociais adequadas aos seus contextos sociais, econômicos e culturais.

É necessário definir, numa perspectiva didática e de um procedimento sistemático, as características do oral a ser ensinado, condição essa que promove o oral de simples objeto de aprendizagem a objeto de ensino. Pode o oral ser reconhecido pela instituição escolar como

um objeto de ensino-aprendizagem, conferindo-se-lhe a legitimidade e pertinência aos saberes de referências, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. No contexto atual, o ensino sistematizado do oral na escola, numa ótica pedagógica e didática, é necessário e indispensável.

Ao se ingressar nos cursos de pós-graduação, 'lato sensu' na área da Educação ou durante o curso de disciplinas da área de licenciaturas, estudaram-se teorias diversas que apontam caminhos para se fazer esta ponte entre oralidade e escrita.

Ao se inserir como objeto de estudo a questão da oralidade no âmbito escolar, abre-se espaço para que este tipo de modalidade de linguagem seja compreendida como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula. Deste modo, deve-se perceber a oralidade como um instrumento tão importante quanto a Gramática e a redação, o qual deve fazer parte do ensino escolar possibilitando aprendizagens significativas.

Com o intuito de auxiliar a Educação por meio de programas, métodos didáticos e critérios objetivos de análise, surge a Psicologia do Desenvolvimento, dentre as referências da Pedagogia. Muitos autores procuram colocar em paralelo estudos sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos e suas consequências pedagógicas (Seber, 1995).

Os precursores de ideias inovadoras na área da Educação em geral e da infantil, contribuíram para que a Pedagogia alcançasse uma base científica. Segundo Seber (1995), essa base se intensificou a partir de pesquisas contemporâneas, fundamentadas em correntes teóricas que explicam o desenvolvimento da criança, enfatizando as interações sociais e a gênese da construção dos conhecimentos.

Dentre os estudiosos que mais exercem influência nos estudos do desenvolvimento e aprendizagem, pode-se mencionar Wallon, Vygotsky e Piaget, além de seus seguidores.

Apesar de orientações distintas, as discussões teóricas apresentam alguns aspectos comuns, dentre os quais, destacam-se três posições educativas diferentes, predominantes no Ocidente desde a segunda metade do século XX: 1) posição inatista-maturacionista, que defende os fatores inatos de desenvolvimento; 2) posição empirista-associacionista, fundamentada no empirismo e associacionismo, reduzindo a educação a um condicionamento de respostas novas aos estímulos apresentados; 3) posição construtivista contrária às duas visões anteriores, pois explica que os conhecimentos não são predeterminados pela hereditariedade nem pelo meio social, mas são construídos no decorrer das interações com o ambiente.

Para a perspectiva construtivista, a aprendizagem resulta da relação ativa e dinâmica entre sujeito cognoscente e objeto a ser descoberto. Este enfoque não desconsidera a influência do ambiente físico e social no processo de aprendizagem; redefine, porém, os papéis destes fatores, postulando que a criança reelabora a seu modo o que lhe é transmitido, de acordo com o seu nível de compreensão. Desta forma, descobre e constrói o seu conhecimento de modo significativo.

David Ausubel defendia como ponto principal no processo de ensino-aprendizagem como atividade significativa para os alunos, partindo deste pressuposto para elaborar sua teoria (Bock, Furtado & Teixeira, 1999). Os autores enfatizaram o aspecto da aprendizagem em sala de aula, considerando que o material a ser aprendido deve fazer algum sentido para eles.

Eles entendiam como aprendizagem o processo de organização das informações e de integração do material na estrutura cognitiva. Nota-se, portanto, que esta teoria é embasada no paradigma cognitivista, que se preocupa com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações no plano da cognição.

A cognição é descrita por Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 117) nos seguintes passos:

"[...] o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para atribuições de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos 'pontos básicos de ancoragem' dos quais derivam outros significados".

Assim, a capacidade cognitiva de um indivíduo é um fator determinante de sua aprendizagem. As proposições deste teórico consideram que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual. Não obstante, a sua complexidade depende muito mais das relações que os conceitos estabelecem entre si do que do número de conceitos presentes.

A perspectiva construtivista defende a aprendizagem significativa, que se processa quando um novo conteúdo tem conexão com conceitos claros, disponíveis relevantes na estrutura cognitiva, sendo assimilado pelo sujeito. Se a nova informação não for assimilada pelo indivíduo, haverá um esforço de acomodação que tentará reorganizar internamente esta nova informação com os conteúdos transmitidos anteriormente.

Em suma: a aprendizagem seria o resultado de uma experiência significativa das informações, na qual a participação do aluno é ativa e o papel do professor é o de mediador ou facilitador de reflexão sobre os mais variados assuntos. Por conseguinte, proporciona aos educandos a liberdade das suas escolhas e convicções, orientando-os [não lhes impondo] sobre os valores que tomarão para si.

É neste contexto que a oralidade surge como ferramenta de comunicação, transmissão e construção de um mundo significativo, sendo necessários esforços para construir formas efetivas de utilização da modalidade oral em prol de aprendizagens que façam sentido ao aluno.

Costa Val (1992) orienta a escola para esta criar um ambiente para [habitus] os alunos trabalharem a oralidade [mudança de habitus], proporcionando-lhes oportunidade para se apresentarem oralmente. Afinal, as práticas sociais não se mudam apenas pela transformação cognitiva ou apenas mediante a da escuta, mas sim pelos modos [hábitos do dia-a-dia].

Por conseguinte, se não for construído um novo hábito de oralidade, será muito mais difícil ocorrerem mudanças efetivas na forma de atuação destes alunos na prática social cotidiana.

Em consonância, Nunes (2005) ressalta que no universo escolar, por meio do questionamento dos conflitos gerados pelos preconceitos linguísticos, sociais e culturais, pelas relações de poder vivenciadas também na escola, os alunos, independentemente da idade, estarão se constituindo como cidadãos críticos.

Não obstante, é necessário incentivar o diálogo entre os indivíduos de uma determinada localidade e reconhecer a força da oralidade que é tão pouco valorizada não somente em sala de aula [nos diversos componentes curriculares] como também em ambientes familiares e acadêmicos.

A escola deve ultrapassar os aspectos teóricos e penetrar no âmbito da prática cotidiana, ampliando os conhecimentos e abrindo um novo universo de significados aos educandos. Em sala de aula, experiências e vivências estão reunidas num mesmo espaço, esperando o momento de serem exploradas.

A democratização do acesso ao conhecimento obriga a criar espaços que viabilizem a formação de sujeitos cidadãos, na dimensão política e pedagógica da participação, tentando romper as barreiras culturais que separam este ambiente da comunidade, propiciando uma articulação do educador com o contexto cultural dos usuários.

Autores, como Ramos (1999), Travaglia (2000), Fávero et al. (2005) e Marcuschi (1996, 2003), têm argumentado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola. Segundo Magalhães (2006), a dificuldade de encontrar um lugar para a oralidade na sala de aula pode ser compreendida inicialmente ao se observar a parcialidade deste contexto teórico.

Para o autor, outro aspecto fundamental é a existência de níveis de uso da língua, desde seu aspecto coloquial até a formalidade, tanto na fala quanto na escrita. Características que influem na produção da fala, tais como idade, sexo, atividade profissional, posição social, podem e devem ser observadas em salas de aula, de maneira que a oralidade seja abordada como elemento integrado e relacionado com a escrita.

Marcuschi (1996) argumenta a favor do trabalho com a língua falada, com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna. O citado autor afirma que a língua é heterogênea e variável, defendendo os seguintes princípios: o sentido é efeito das condições de uso da língua; os usuários têm a ver com textos e discursos quando interagem entre si (e não com estruturas gramaticais) e o foco do ensino é deslocado do código linguístico para o uso da língua ou para a análise de textos e discursos.

Neste direcionamento, as práticas de escuta e de produção textual deverão permitir que os alunos assimilem uma certa diversidade de gêneros do oral, a partir de um eixo pragmático, que vai das situações de produção às possibilidades do uso escolar.

Assim, Marcuschi (2003) defende abrangência da oralidade na sala de aula, em que haja uma abrangência consciente e ampla: "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". (p. 37). Exemplo: os contos populares ainda permanecem tão vivos em nosso povo.

Para Vygotsky (1984), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo porque constrói conhecimentos e se constitui a partir de relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos, com o meio e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a construção de conhecimentos e da própria consciência.

Portanto, trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais. O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

Lopes e Valente (2009) assinalam que o trabalho continua, pois as pesquisas no campo do ensino do oral formal ainda são incipientes, não só do lado do Tocantins, rio que

banha a cidade de Cametá, mas em muitas outras escolas desse Brasil afora e de muitos brasileiros que ainda não têm o domínio pleno desse bem cultural e político.

As autoras observam que o oral formal, apesar de ser um conhecimento importantíssimo para a cidadania plena, não é tratado como objeto de ensino efetivo nas aulas de língua materna, que, no olhar das pesquisadoras, deve-se aos seguintes fatores:

a) A falta de compreensão da escola sobre a própria compreensão do oral, sinalizada pela flutuação conceitual entre a oralidade e o oral;

b) O predomínio, ainda, da preocupação com os conteúdos programáticos, como o ensino do oral não os incluísse, o que pode ser justificado;

c) A ausência da noção de gênero, objeto de ensino legítimo oficial com a publicação dos PCN-LP, no final da década de 1990;

d) A problemática do saber fazer, isto é, a maneira de construir o modelo didático de um gênero para se articularem os conteúdos ensináveis em uma progressão curricular [sequência didática].

Lopes e Valente (2009) chamam a atenção para as questões colocadas que são desafiantes, já que, apesar de todos os esforços a educação em geral, necessita de muitos incentivos; porém, além de qualquer técnica e instrumento, é preciso pensar a educação linguística especialmente o ensino do oral, a partir de uma atitude político-ideológica, por meio da qual, se lança mão de uma teoria e não de outra, de uma concepção e não de outra.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

2.1 TEMA

Confronto entre a oralidade apresentada nos PCN e a concepção de oralidade dos professores.

2.2 QUESTÃO DE PARTIDA

Será que a concepção de oralidade dos professores do Ensino Fundamental II converge com a concepção de oralidade apresentada nos PCN?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo Geral.

Analisar a relação entre a oralidade proposta pelos PCN e a concepção de oralidade presente nos professores do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola.

2.3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar os princípios e as características da oralidade presente nos PCN;
- Identificar as concepções de oralidade presente nos professores;
- Confrontar os princípios e as características presentes nos PCN com as concepções de oralidade presente nos professores.

2.4 HIPÓTESE

A concepção de oralidade dos professores do Ensino Fundamental II, da rede pública difere da concepção de oralidade apresentada nos PCN.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

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.

2.5.1 Caracterização do bairro Tambauzinho.

Este bairro é tipicamente residencial, abrigando uma parte da população de classe média e média alta da cidade. Ainda não dispõe de uma verticalização forte, embora comporte o Espaço Cultural José Lins do Rego, sede de importantes eventos ligados à vida cultural e política da cidade. Bem próximo dele encontra-se o Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação do Município [CECAPRO].

2.5.2 Caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola.

Esta escola está situada à Rua Maria Caetano Fernandes, nº 488, uma das principais ruas do bairro de Tambauzinho. Foi fundada em 1972, conforme consta nos seus arquivos. Tinha como patrono João Carneiro da Cunha Vinagre; no entanto, em 2008, ganha novas instalações ficando como patrono o Governador Leonel Brizola. Está inserida em uma área de classe média; a clientela, porém, é oriunda de comunidades de baixo poder aquisitivo. A população atendida está caracterizada por filhos de trabalhadores autônomos [pintores, carpinteiros, pequenos comerciantes], empregadas domésticas e uma pequena quantidade de filhos de funcionários públicos. A estrutura familiar do alunado varia entre os que moram com os pais, avós, tios e outros provenientes de casais separados. No que refere à escolaridade, segundo os dados da Escola, a maioria desses familiares tem o Ensino Fundamental incompleto ou são analfabetos.

Quanto à estrutura física, dispõe de um prédio favorável [Figura II] a um bom funcionamento assim distribuído: diretoria, secretaria, biblioteca, auditório, sala do SOE, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, salas de aula [10], sala de vídeo, cantina, depósito para material e quadra de esporte coberta.



Figura I: Escola Municipal Governador Leonel Brizola
FONTE: Acervo pessoal

Funciona nos três turnos: manhã [272 alunos], tarde [250 alunos] e noite [127 alunos]. Acolhe um corpo discente, desde Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos [EJA], no turno da noite. A equipe docente é composta por professores com licenciatura, alguns com especialização e mestrado. A escola conta também com professores readaptados que atuam na Biblioteca desenvolvendo projetos de incentivo à leitura e apoiando os corpo docente na execução de ações que visam a formar leitores competentes.

O corpo técnico, administrativo, pedagógico e de apoio é formado pelas categorias seguintes: diretora geral [1], diretor adjunto [3], supervisor [3], orientador [2], assistente social [1], psicólogo [2], professor [35], secretário [1], agente administrativo [6], auxiliar de serviço [6], inspetor de alunos [6], vigilante [3], interprete [4], readaptados [7], auxiliar de biblioteca [1].

Assim, percebe-se que a Escola tem uma estrutura adequada, no tocante às partes física, administrativa; técnica e pedagógica. [Figura II].



Figura II: Sala de aula do Ensino Fundamental
FONTE: Acervo pessoal

2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.6.1 Tipo de pesquisa.

Kant (1993, p. 69) afirma: “O homem é a única criatura que precisa ser educada.” Mais do que isso, ele é convidado a refletir na ação de educar, a elaborar e reelaborar suas propostas pedagógicas, seus anseios em prol de um mundo melhor ou, no mínimo, em prol do bem-estar.

Dentro dessa perspectiva é que se pensou na tessitura de uma pesquisa sobre a modalidade oral: buscar respostas ou sinais de oralidade para contribuir com a reflexão das nossas ações e dar sentido à práxis. Antes só se ouvia a voz dos teóricos, dos cientistas; agora, é preciso, ouvir a voz dos práticos, dos sujeitos de pesquisa. Nesta pesquisa, os professores e professoras deixam de ser meros objetos e concordam em serem sujeitos de pesquisa. Catani et al. (2000) defende a ideia de que, na pesquisa, o conhecimento dos professores e professoras é tão importante quanto o dos pesquisadores e pesquisadoras, entendendo-se ser este o processo de mão dupla que vai das escolas e nelas emergindo.

O procedimento metodológico que foi utilizado permitiu à pesquisadora compreender a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Optou-se pelo método qualitativo, que começou a ser utilizado, principalmente a partir da década de 1960 pelas ciências sociais.

Segundo Richardson (1999, p. 30), na segunda metade da referida década, com as mudanças sociopolíticas na América Latina, surgem pesquisadores críticos da situação das ciências sociais. Até fins da década de 1980, consolida-se uma posição que muda radicalmente a situação da pesquisa nas referidas ciências.

O autor afirma: “Durante os últimos 10 anos, a situação da pesquisa qualitativa mudou consideravelmente, adquiriu maior respeitabilidade.” Consideram-se critérios, como confiabilidade e validade, mesmo de forma sutil. (Richardson, p. 90).

Esta metodologia qualitativa fez a pesquisadora entender que a fala dos sujeitos deve ser levada em consideração. Neste sentido, consideram-se todos os atos ou linguagens dos entrevistados e o que diz respeito a sua vida, que, direta ou indiretamente, a profissão integra.

Na coleta de dados, apreciou-se o que foi possível captar pelos sentidos da pesquisadora e pelo gravador [MP3], para assim, poder-se descrever com mais perspicácia.

Quanto ao processo de análise dos dados, Bogdan e Biklen (1994) comparam este processo a um funil, onde as coisas estão abertas no início e vão, mais tarde, simultaneamente, fechando-se e especificando-se na extremidade.

Ao longo da pesquisa, foram pontuadas as falas a partir do recorte de interesse estabelecido no estudo e, ao mesmo tempo, buscaram-se os teóricos para dar suporte necessário ao que foi detectado, no intuito de se atingir a inteligibilidade.

Assim, concorda-se com os autores citados, que afirmam: “[...] o que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar, objetivamente, os estados subjetivos dos seus sujeitos.” (Bogdan e Biklen, p. 67).

A pesquisadora decidiu-se a seguir a regra da pesquisa qualitativa e procurou selecionar os sujeitos. Primeiro, teve de definir claramente o seu objetivo: analisar a relação entre a oralidade proposta pelos PCN e a concepção de oralidade presente nos professores do Ensino Fundamental da rede pública.

A determinação do universo deste estudo foi caracterizada a partir de uma amostra não probabilística típica, que, de acordo com Laville & 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”.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola foi escolhida como amostra deste estudo, devido às suas peculiaridades em relação às demais escolas do sistema de ensino municipal e devido à facilidade do acesso a ela. A autora desta pesquisa é professora e atua como assessora pedagógica na Divisão de Gestão Curricular [DGC], na Secretaria de Educação e Cultura do Município [SEDEC].

Assim, foi iniciado este projeto de pesquisa. Nas visitas realizadas a esta escola, foi observado como os alunos se portavam diante do uso da modalidade oral, o que a estimulou a seguir com o fenômeno oralidade. A partir daí iniciava-se na tessitura desse fio.

Por se tratar de uma escola-modelo em sua estrutura física, decidiu-se a focar o turno vespertino e, especificamente, adotar como corpus da pesquisa os professores que lecionam no sexto ano [equivale à 5ª série] por ser este o primeiro ano do Fundamental II. Nesse sentido, visto que a oralidade acontece independente do componente curricular, conforme afirmam os PCN (Brasil, 1998c, p. 41) “[...] dada à importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só de língua portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno.” Assim, constituía-se o corpus da pesquisa com um professor ou professora de cada disciplina: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Matemática. Por motivo de força maior, ficará liberado por afastamento médico, apenas o professor da disciplina Educação Física.

Diante do contexto, optou-se pela entrevista dirigida, que, segundo Richardson (1999, p. 210), “[...] desenvolve-se a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida.” Portanto, o entrevistador conduz o processo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) Richardson (1999) Laville e Dionne (1999), os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

A respeito disso, Orlandi (2002) afirma que o sujeito se submete à língua [ou a linguagem], mergulhado em sua experiência de mundo determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se em um gesto a um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete interpretação feita pela ideologia.

Laville e Dionne (1999) afirmam sobre a reestruturação dos conteúdos que o pesquisador, à medida que colhe os dados, elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material coletado. Isso o conduz, às vezes, a explorar certos domínios particulares para complementar as informações, caso perceba que continuam vagas ou confusas; entretanto, Laville e Dionne (1999); Bogdan e Biklen (1994), entre outros,

concordam em que o critério de grande número de sujeitos entrevistados, não justifica a qualidade da pesquisa, mas, não desmerece a qualidade.

Richardson (1999, p. 99) afirma “[...] o que importa é a qualidade das informações, não o número de entrevistados.” No entanto, o pesquisador deve ter clareza de que dispensará um tempo considerável para fazer as análises.

Algumas das entrevistas, por serem longas, a princípio parecem perda de controle do pesquisador e que não se prestam à pesquisa acadêmica. Porém, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 36), “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.”

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. Este deve revestir-se de imparcialidade. Mesmo assim, as falas coletadas levam a pesquisadora a refletir no sistema educacional brasileiro, o qual, como afirma Jacobi (1996, p. 47-48), “[...] não vem respondendo às necessidades do novo perfil de qualificação, em que inteligência e conhecimento são fundamentais. [...] A política pública de educação ampliou o acesso à escola, mas não respondeu às questões de qualidade de ensino”.

Teodoro (2003, p. 151) alerta:

“Previsivelmente, o que se acentuará na próxima década será a contradição entre a forma escolar e o exercício da actividade 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”.

2.6.2 Universo estudado e sujeitos da pesquisa.

Consideram-se como universo desta pesquisa as escolas da Rede Municipal de Ensino, situada na capital paraibana. A amostra foi composta por professores do sexto ano das respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, História, Artes, Ciências, Matemática e Ensino Religioso. A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar de

médio porte, bem estruturada, pertencente à rede pública, que atende uma clientela oriunda de bairros da periferia da cidade de João Pessoa. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola é reconhecida como modelo de instituição educacional, no tocante à sua estrutura física.

É exposto a seguir o perfil dos professores entrevistados da referida Escola. Foi necessário identificá-los da seguinte forma: P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6, P-7 e P-8. Assim, manter-se-á preservado o verdadeiro nome do participante.

Nome	Sexo	Idade	Disciplina	Tempo de atuação (anos)	Formação	Pós Graduação
P-1	F	54	Geografia	32	Geografia	Geografia
P-2	F	51	Ciências	27	Ciências	Ciências Ambientais
P-3	F	45	Artes	29	Educação Artística	-
P-4	M	27	Língua Portuguesa	6	Letras	Psicopedagogia Mestrado Doutorado (cursando)
P-5	M	58	Língua Inglesa	39	Letras	-
P-6	F	52	Ensino Religioso	30	História	História
P-7	M	47	Matemática	13	Matemática	Matemática (cursando)
P-8	M	51	História	28	História	Psicopedagogia

Quadro IV – Perfil dos professores entrevistados. FONTE: Coleta de dados da pesquisa (2010)

2.6.3 Instrumentos de obtenção dos dados.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista [Apêndice B], contendo cinco perguntas com o intuito de analisar a relação entre oralidade proposta pelos PCN e a concepção de oralidade presente nos professores de uma escola já referida. Nesse roteiro de entrevistas pedimos ainda dados pessoais e acadêmicos. A partir daí começávamos a gravar a entrevista. O trabalho foi realizado com entrevista na modalidade dirigida. De acordo com Richardson et al. (1999, p. 210), “[...] a entrevista dirigida desenvolve-se a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida.”

Quanto ao roteiro, este consta de questões biodemográficas [sexo, idade, formação universitária, entre outras informações relevantes ao estudo]. Neste contexto, destacam-se alguns aspectos éticos que fundamentaram este trabalho, tais como: o respeito pelo sujeito entrevistado, os devidos esclarecimentos acerca de objetivo da pesquisa e as razões que motivaram 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 pelos colaboradores e colaboradoras.

2.6.4 Procedimentos de construção do material empírico.

A construção do banco de dados que compôs este trabalho investigativo aconteceu nos meses de Novembro e Dezembro do ano de 2009. Contactou-se a diretora da referida escola para apresentação da proposta de trabalho e, conseqüentemente, assinatura do termo de autorização para a coleta de dados, visitas, fotos e contato com os professores. A pesquisadora prontamente foi atendida nas solicitações.

Foram procuradas as orientações sobre a entrevista em Richardson (1999), o qual afirma 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, caberá ao pesquisador a tarefa de refletir e ter sensibilidade para fazer escolhas sensatas. Neste sentido, todas as entrevistas foram realizadas

em locais convenientes, para que os participantes se sentissem confortados, a exemplo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola, Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa [CINTEP], Universidade Federal da Paraíba [UFPB], Universidade Estadual da Paraíba [UEPB] e a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba [ESPEP]. Estes espaços simbolizam ambientes habituais; de estudo ou de trabalho; portanto, sentiram-se à vontade.

No momento das entrevistas, eram mais uma vez esclarecidos os objetivos da pesquisa e os critérios éticos que os envolviam, assim como era justificada a necessidade de proceder à gravação como garantia de fidelidade dos dados emitidos.

No transcorrer das entrevistas, mesmo de posse do roteiro, a pesquisadora deparou com relatos de desabafos, sonhos e desejos. Embora, não fosse objetivo primordial da entrevista, compreendeu-se que os limites entre o profissional e o pessoal são muito próximos.

Diante de contexto como este, os fatos mostram que o investigador qualitativo, tem como objetivo, o que afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 62), “[...] expandir e não limitar a compreensão [...] são as realidades múltiplas e não a realidade única que interessam ao investigador qualitativo.”

Por esta razão, foi dito apenas o essencial; evitaram-se gestos ou expressões que pudessem contrariar o que diziam. Quanto ao recurso, foi utilizado para a gravação um MP3 [este possui voz digital]. Como era um mini gravador, os sujeitos esqueceram-se dele rapidamente, o que tornou a conversa informal.

No momento seguinte às entrevistas, passavam-se as falas para o computador para, em seguida, serem transcritas, conforme Richardson (1999, pp. 217-218): “Isto é necessário, pois podem surgir aspectos não compreensíveis ou ainda uma gravação estragada que exija uma nova entrevista com determinada pessoa.”

Inicialmente, procedeu-se à transcrição empregando-se as normas utilizadas pelos pesquisadores do Projeto NURC. Após experimentar-se esse caminho, constatou-se que as transcrições deveriam tomar outro formato para que fossem lidas de forma mais simples e mais direta. A pesquisadora decidiu-se a passá-las para o PC e ir aos poucos as transcrevendo na íntegra, trabalho árduo, porém prazeroso.

A respeito disso, Richardson (1999, p. 208) advoga: “[...] transcrever fitas é um trabalho cansativo e tedioso, mas enormemente útil. Permite estudar cada entrevista e fazer uma análise preliminar dos resultados alcançados.”

A conversa com os professores rendeu 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.

A veracidade das falas não foi a principal preocupação. É verdade que, em meio às entrevistas, foram citados fatos que denunciavam o contexto escolar, a exemplo da entrevista com o professor P-8. Assim, procurou-se verificar essas informações na Secretaria de Educação daquele município. Além disso, o intuito da pesquisadora em buscar essas informações não era o de comprovar a veracidade do depoimento do entrevistado ou entrevistada, mas o de situar-lhes a fala na compreensão da história da Educação.

Portanto, foram realizadas as entrevistas com muita ética, indispensável a um pesquisador. Primeiro chegava-se, de acordo com o local e hora agendada. Dava-se início à reunião fazendo-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. [Apêndice A]. Em seguida, caso concordassem com as cláusulas, passaríamos para a entrevista, onde seriam anotados, no roteiro de entrevistas [Apêndice B], os dados pessoais e acadêmicos. A partir daí começávamos a gravar a entrevista.

Utilizou-se uma abordagem bastante descontraída, em que as questões eram formuladas no tom de uma conversa informal. As questões abordadas foram: Que você entende por oralidade? Como se desenvolve a oralidade na sala de aula? Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica? Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos? A escola tem alguma proposta [projeto] para trabalhar a oralidade?

2.6.5 Meios e técnicas de análise de dados.

A partir dos resultados obtidos por meio das transcrições na íntegra, com o objetivo de identificar as concepções de oralidade presente nos professores e mediante uma leitura aprofundada nos PCN, a fim de se identificarem os princípios e as características da oralidade presente neste documento, utilizaram-se para se analisarem as entrevistas e os PCN a análise de conteúdo. Visando-se à identificação, às respostas foram organizadas em categorias temáticas.

2.6.5.1 Técnica de análise de conteúdo.

No que se refere à análise dos dados, em coerência com a abordagem adotada, trabalhou-se com a metodologia da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, 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.

Feitas as considerações introdutórias, passou-se a analisar os dados colhidos no trabalho de investigação, ressaltando-se que esta análise está de acordo com os objetivos: identificar os princípios e as características da oralidade presente nos PCN; identificar as concepções de oralidade presente aos professores; comparar os princípios e as características presentes nos PCN com as concepções de oralidade presente aos professores.

Com firme propósito de seguir os objetivos traçados para esta pesquisa, o uso da análise de conteúdo neste estudo propiciou o confronto das mensagens captadas com as posições diferentes apresentadas pela literatura pertinente, sempre se fazendo uma relação com o contexto sociocultural do produtor da mensagem: as intenções, as pressões, a conjuntura, a ideologia. Tudo isso condicionou a produção da mensagem com a riqueza compreensiva, qualitativa (Chizzotti, 2006).

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 nos relatos textuais.

Por último, veio a fase do tratamento dos resultados, de modo que estes se tornaram significativos e válidos. Este processo será analisado no capítulo pertinente à análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa à apresentação e interpretação dos dados, o qual teve como ponto de partida a mensagem, isto é, buscou-se compreender o discurso dos entrevistados. Um aspecto importante nesta análise é o retorno ao marco teórico, pois são eles que dão sustentação ao estudo. Dessa forma, a mensagem obtida nas entrevistas e a fundamentação teórica é que darão sentido à interpretação.

Sendo assim, é intuito de todos os investigadores a transformação dos problemas que vão surgindo em problemas possíveis de serem resolvidos; no entanto, ela requer um atento cuidado na observância das técnicas de investigação.

Para tanto, no sentido de perceber a rede de inter-relações que os professores criam ao desempenhar seu papel social dentro do espaço escolar onde atuam e que foi singular para esta investigação.

Diante disto, perceber-se onde e como se move essa problemática e como se procuram essas explicações. Por esta razão, a revisão literária apresentou-se como instrumento pertinente. Por outro lado, o contato com os professores e a atenção aos seus discursos permitiram conhecer e desvendar as concepções dos professores sobre oralidade.

Nesse contexto, a entrevista surge como instrumento eficaz e eficiente para uma maior proximidade com o professor ou professora para percebê-los numa 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, optou-se por uma abordagem qualitativa ao se analisarem valores, opiniões, ideias e conceitos apresentados pelos entrevistados.

A pesquisa qualitativa, segundo Richardson et al. (1999, p. 90), “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados.”

Quanto à modalidade de análise e de interpretação, a pesquisadora baseou-se em Laille 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, sendo possível alcançá-las sem se mergulhar na subjetividade.

A definição desta unidade de codificação aconteceu por meio de um recorte das entrevistas, a partir da definição de categorias e subcategorias.

Para favorecer uma análise de conteúdo mais aprofundada que envolve todas as categorias e subcategorias, eleitas para este estudo, foram sintetizados os mais representativos contextos temáticos, a saber: oralidade, estratégias pedagógicas, dificuldades e desafios, importância da linguagem oral, papel do professor e proposta da escola, conforme o quadro a seguir.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Oralidade	Teoria Prática
Estratégias Pedagógicas	Leitura Seminário Diálogo / interação Integração da comunidade escolar Mídia Avaliação
Dificuldades	Compromisso da comunidade escolar com a qualidade do ensino Responsabilidade dos governantes nas três esferas: federal, estadual e municipal, diante do processo ensino-aprendizagem
Desafios	Diálogo entre a academia e a comunidade escolar Respeito às ideologias e às diferenças Formação inicial e continuada
Importância da Linguagem oral	Uso do gênero textual oral em situações concretas
Papel do professor	Sistematização do ensino Preparo do aluno para os diversos usos da linguagem
Proposta da Escola	Equipe atuante do SOE

Quadro V - Sistematização das categorias temáticas e subcategorias

FONTE: Baseado em Richardson (1999)

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.

De acordo com as transcrições [Apêndices de C a J], não foram evitadas as interjeições nem tão pouco as reticências. Fez-se questão de registrar, como já foi dito 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 dos gêneros orais, no que diz respeito ao contexto escolar. Lembramos que as questões apresentadas aos respondentes na entrevista foram: O que é oralidade? Como se desenvolve a oralidade na sala de aula? Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica? Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos? A escola tem alguma proposta ou projeto para trabalhar a oralidade?

3.1.1 Que é oralidade?

Esta categoria envolve duas subcategorias: Teoria que está relacionada com os conceitos, princípios, características; com prática que envolvem o ouvir, o escutar, o falar, PCN [como referência], projetos, programas e a aplicabilidade da modalidade oral.

A professora (P-1) tem uma referência limitada do conceito de oralidade. Para ela a oralidade está pautada apenas na exposição verbal, tal como pode ser observado no trecho a seguir: "Eu passo um texto pra eles comento sobre o texto trabalho com o texto com eles, explico e eu uso mais a expressão oral aí com isso eu estou usando a oralidade". (P-1).

Esta definição confere com a citada por Soares (1998), o qual define a linguagem como a expressão mais característica do comportamento; portanto, a autora vê a oralidade como característica comportamental da natureza humana.

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, conforme apontam Travaglia (2002) e Koch (2003), ao estabelecerem, consensualmente, a linguagem como um instrumento de comunicação social que está relacionado diretamente com o conceito de oralidade.

No entanto, a professora (P-2) vai além. Percebe-se o uso do termo interagir. Ela entende que a oralidade vai possibilitar o enriquecimento das experiências pedagógicas, como

pode ser visto a seguir, em seu depoimento: "é a maneira como o professor vai se expressar né, vai falar é vai interagir, como é que ele vai adquirir técnicas pra interagir com o conteúdo, então é muito importante". (P-2).

A professora reproduz, de maneira inconsciente, a forma de Koch & Travaglia (1993) introduzirem a linguagem falada como uma produção cooperativa. Por acreditar na contribuição do outro, por meio da fala, a professora acredita que, a partir dessa colaboração, o conteúdo surtirá 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.

O professor entrevistado (P-3) 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, inclusive equivocando-se na sua fala em relação ao conceito de fonética e até mesmo diante do próprio conceito da linguagem, como pode ser detectado a seguir: "como a gente se comunicar o tempo todo, sempre a gente está usando a nossa voz". (P-3).

Nota-se na fala dele uma aproximação com o conceito defendido por Câmara Júnior (1998), que aponta a linguagem 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.

A concepção de oralidade presente ao professor (P-4) está de acordo com a literatura pesquisada, tal como se pode observar no trecho a seguir:

"[...] é um conceito bastante amplo do ponto de vista epistemológico nós somos falantes nativos [...] linguagem oral [...] tem determinadas particularidades determinadas especificidades [...] por exemplo o aspecto da espontaneidade, da informalidade é [...] da proximidade entre os interlocutores que possibilitam uma fluência maior, um uso de expressões populares né, que não tem o cabresto da gramática ou da norma culta que vai cerceando que vai impedindo o uso da língua viva".

Doutra parte, o professor (P-4) enfatiza na sua fala a importância da oralidade, conforme se pode observar a seguir:

"[...] ela é fundamental [...] quero até destacar [...] um desaparecimento dessas circunstâncias orais né de salas de aulas [...] há uma quebra da relação professor-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 [...]".

Percebe-se no entrevistado (P-4) uma preocupação, com tocante a formação acadêmica. Não se prepara o professor para lidar com a indisciplina, de acordo com o trecho a seguir:

"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 [...]". (P-4).

Esta definição confere com a citada por Marcuschi (2003), o qual vê a oralidade como uma prática social interativa, para fins comunicativos, que se apresentam fundados na realidade sonora. Para o autor, a fala é uma forma de produção textual oral, portanto, inserida na oralidade. Tal conceito é defendido ao longo da nossa pesquisa.

A par disso, o professor (P-5) ignora qualquer outro tipo de linguagem, quando afirma: "você se expressa através da fala [...] haveria dificuldade sem a oralidade eu acho que não seria possível lecionar". (P-5).

O professor desconsidera o conceito de linguagem como elemento universal de comunicação; enfatiza a oralidade a única maneira de expressão pedagógica. E onde fica a linguagem corporal? E as artes, expressas pela linguagem? Fica implícito neste discurso que o instrumento didático do professor se limita apenas na expressão verbal.

Desta forma, também se pode observar que esta característica remete ao modelo de ensino da escola tradicional, mencionado por Freire (1987) como educação bancária, onde o aluno é mero receptor de informação, sem direito a manifestar suas ideias e conhecimentos prévios. O professor por sua voz é visto como agente centralizador do conhecimento e detentor do saber.

O professor (P-6) consegue passar um início de uma concepção interacionista voltado para o afetivo, aberto ao diálogo, percebe-se em sua fala mesmo que seja de forma mínima, como observado a seguir: "[...] é o conversar um pouco, se expressar um pouco, se relacionar com o aluno né [...] assim ao iniciar a aula dar um bom dia". (P-6).

Observa-se que existe um consenso entre a fala do professor e o que é defendido por Kato (1987). Esta autora evidencia que só se pode compreender e ensinar a língua a partir do momento que se compreende o correto funcionamento da fala. Segundo ela, essa compreensão representa uma proposta dupla de trabalho: a primeira é uma missão para a Ciência Linguística descrever a fala; a segunda é que a escola amplie o seu olhar dando mais atenção aos seus alunos.

Percebe-se que, para o professor (P-7), 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 constatado a seguir: "a fala, a conversa, o diálogo [...] me sinto na obrigação de procurar desenvolver, aperfeiçoar cada vez mais essa oralidade". (P-7).

O relato do professor (P-7) retoma o alerta abordado por Leite (2005), no tocante à responsabilidade da escola e dos professores pela formação do cidadão, em elevar a linguagem trazida das calçadas para um patamar científico como contribuição para construir uma postura crítica, ética e cidadã.

A fala do professor (P-8) evidencia a opção pelo autoritarismo, o que, para ele, parece facilitar uma compreensão de que só assim é que se dá sentido para se atingir o ensino-aprendizagem. Constata-se, na fala do professor, que a oralidade tem sido vista como empecilho para a aprendizagem do aluno. Veja-se que tipo de oralidade ele está comentando, conforme trecho abaixo:

"[...] poder se expressar, falar, dialogar com o aluno isso hoje tá muito difícil em sala de aula [...] não tem mais as condições que tinha há dez, vinte anos atrás [...] acredito que é as eleições nas escolas, acabou a disciplina em sala de aula e daí não tem condições de você falar e dialogar e conversar com os alunos em sala de aula". (P-8).

Ao chamar a atenção para a realidade vivenciada por ele, nas décadas anteriores, tenta traçar um paralelo com a situação atual, chegando a ver o processo democrático que acontece nas escolas, a exemplo das eleições para diretores, como algo extremamente negativo. Na visão dele, esse processo só trouxe indisciplina. Pelo contexto vivenciado por ele, percebe-se quanto está arraigada a década da ditadura militar brasileira, em que a relação dialógica e a interação com o conhecimento era totalmente inviável.

O olhar deste professor para a realidade que está vivenciando, no contexto escolar, faz a pesquisadora analisar-lhe a postura, a partir do momento que o passado interfere no seu presente, estabelecendo a opção feita pelo professor envolvido pelo contexto histórico que fez parte da sua realidade.

Este professor 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.

Fica evidente no discurso deste professor o que ele expressa: “[...] difícil em sala de aula [...] acabou a disciplina,” a ordem; portanto, pode-se perceber a postura adotada por ele no âmbito escolar. Neste direcionamento, fica claro na sua fala, o que afirmam os autores citados, no tocante às práticas escolares. Segundo eles, preocupam-se, com atividades estritamente pedagógicas, desconsiderando a trajetória pessoal dos alunos.

Entretanto, o que parece é que esta ausência do aspecto relacional desconsidera a história de vida dos alunos e a própria realidade da escola. Ele não atingiu a condição de perceber a articulação entre o poder subversivo presente ao seu espaço de atuação, mesmo que haja na sua fala a justificativa para a importância da ordem em se manter o controle, independente do ambiente sala de aula. Percebe-se que ele não consegue espaço para expor o que realmente acredita, pois a escola se mostra sempre aberta a interagir com toda a comunidade escolar. Nota-se, por meio do seu discurso, a angústia por não estar encontrando espaço no contexto desta instituição escolar.

Por último, por se compreender o processo democrático de eleição, como um espaço autêntico e complexo de cidadania e a escola com ambiente institucionalizado para possibilitar a formação do educando para ele exercer a cidadania. Pode-se concordar com Leite (2005) que afirma deverem a escola e os 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 qualidades de caráter, senso crítico, valores éticos e cidadania.

No entanto, o professor tenta fundamentar-se na História e valoriza este conhecimento na tentativa de justificar os fatos. Assim se expressa: “[...] um fator-chave, acredito, sou democrático, acredito que até pela minha formação acadêmica.”

Os professores entrevistados, na grande maioria, ressaltaram essa ideia de colocar o aluno para ler alto, em suas aulas, como o ensino do oral fosse um procedimento formal. 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.

Observa-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.

3.1.2 Como se desenvolve a oralidade na sala de aula?

Essa categoria possibilita as subcategorias denominadas: leitura; seminário; diálogo / interação; integração da comunidade escolar; mídia e avaliação [considerada processo formador]. Além disso, elas se completam no grau de relevância, na construção de um novo tempo, de uma nova história, de novas relações e conquistas da escola pública brasileira. Compreende aspectos inibidores da prática pedagógica, originando dois direcionamentos que correspondem às subcategorias: a falta de compromisso da comunidade escolar com a qualidade do ensino e a falta de responsabilidade dos governantes, nas três esferas: a federal, a estadual e a municipal.

Para tanto, Esteves (1999) lembra que a auto-realização do professor supõe, necessariamente, a inovação educativa. Esta é praticamente impossível se não há comunicação com os colegas.

Dessa forma, esta categoria também pode ser vista como oportunidade, a exemplo das três subcategorias escolhidas. A primeira: diálogo entre a academia e a comunidade escolar, aproximando-se professores e pesquisadores [ambos conhecem bem a realidade de sala de aula].

Santos (1996, p. 56) assinala: “A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento alguma virtualidade para enriquecer a nossa relação com o mundo.” Nesta pesquisa prioriza-se esse saber, por se entender ser ele uma prática que envolve diversos sujeitos: professor e professora, aluno e aluna, isto é, toda a comunidade escolar, além de ser uma prática permeada de subjetividade.

A segunda subcategoria: respeito - as ideologias, as diferenças e as inclusões [no sentido amplo]. A terceira: a formação inicial e continuada que atendam à realidade de cada contexto. Assim, afirma Perrenoud (2002, p. 194) “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.

Essas observações serão contextualizadas nos extratos das falas a seguir. Por exemplo, a estratégia pedagógica utilizada pelo professor P-1 e mencionada nos discursos de

outros professores foi a leitura. Referiram-se à importância dela para o estudo. Entretanto, há uma queixa sobre a falta de leitura e a dificuldade em se trabalhar sem que o aluno e a aluna leiam, conforme a fala do professor:

"Eles leem, mando explicar, eles explicam cada aula minha geralmente eu trabalho com textos porque eles têm dificuldade até de ler [...]. E eu acho que a oralidade pra eles é fundamental porque o nosso alunado eles não gostam de ler então eu sempre bato nesse tema". (P-1).

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.

O professor P-2 procura trabalhar de maneira tradicional, apresentando o livro didático como material didático indispensável, conforme se pode observar a seguir:

"Eu explico o conteúdo da maneira mais fácil para eles entenderem a compreensão e depois eu lanço as perguntas, questionamentos é voltando assim para o livro didático e também para o dia a dia [...]. Para que eles se movimentem e cada um dê sua opinião e a gente tenta fazer essa interação professor e aluno". (P-2).

O professor P-3 demonstra uma abertura pedagógica e procura oportunizar a participação dos alunos, primando pelo respeito às individualidades presentes à sala de aula. Para tanto, procura adequar a metodologia ao contexto, à disponibilidade de recursos, ao número de alunos e suas particularidades: "Através de trabalho que o aluno possa falar, se expressar [...] Eu acho que é escutando o que eles têm a dizer". (P-3).

Por outro lado, pode-se ressaltar que a prática do professor P-4 não ocorre de modo espontâneo; é resultado de um processo cuidadoso de construção em que a formação acadêmica do professor tem importância decisiva. Ao se usarem estratégias que possibilitem a cada aluno e a cada aluna expressar sua opinião, externar suas ideias, criam-se condições para que eles sintam-se co-participantes na construção do saber.

"Por exemplo, no trabalho com alguns gêneros que são escritos, mas que trazem marcas de oralidade, como por exemplo, a charge, a gente tem ali diversas marcações de oralidade como também outras linguagens veiculadas ali, as linguagens não verbais [...] busco levá-los a refletir sobre as cores enquanto linguagem o que é que chama a atenção pra eles começarem a discutir sobre o gênero, fazer uma interpretação oral para ser esse leitor fluente que consegue perceber aquilo que está implícito, tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista pragmático que é muito importante questionar os educandos". (P-4).

O professor P-4, em sua fala, procura contemplar o trabalho individual, demonstrando uma abertura pedagógica, assim como a escolha da maioria dos professores centra-se em estratégias que procuram oportunizar a participação dos alunos, sempre primando pelo respeito à individualidade presente à sala de aula.

Assim, trabalhar com textos de gêneros diferentes, conforme foi apresentado pelo professor (P-4), proporciona uma abertura e torna o ensino dessa modalidade uma forma que possibilita ao aluno uma visão mais abrangente e permita lidar com vários olhares acerca da fala.

Há no discurso do professor P-5, 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. "Geralmente eu uso como espécie de seminário, porém não há tempo suficiente para que se faça ou se pratique mais a oralidade em termos de grupo fazendo perguntas e resposta". (P-5).

Neste contexto, Lopes e Valente (2009) assinalam que estudos recentes, como os de Schneuwly et al. (2004), Goulart (2004), dentre outros, apontam a presença no oral formal, na escola, apenas como objeto de uso, isto é, sem um tratamento sistemático e didático com relação às práticas que tais gêneros efetivam. Os autores acrescentam que 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.

Em continuidade: o professor P-5, na contramão do seu discurso, de maneira inconsciente, apresenta a prática tradicional arraigada, quando ele assim se expressa:

"[...] o professor se restringe na parte de gramática do contrário o aluno não teria o conteúdo pra chegar adiante [...] mesmo assim usamos a oralidade tanto na sala de aula como fora da sala de aula com aluno que em intervalo procuram o professor e chegam a conversar e a dialogar". (P-5).

Seguindo a afirmativa dos autores supracitados, o discurso do professor P-6 corresponde somente ao reconhecimento da modalidade oral apenas como modalidade de uso cotidiano, como se pode observar no trecho a seguir:

"Sempre procuro dar um bom dia quando entro na sala de aula, assim falar de religiosidade, falar algumas coisinhas, dar alguma parte histórica do que eu vou falar da disciplina aí começo a aula, não faço isso cotidianamente mas quando vou introduzir o conteúdo". (P-6).

O professor P-7 enfatiza o papel social da escola, a qual permite ao aluno ser sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

"Eu fiz um projeto onde o tema era pornografia, como enfrentar a pornografia, combatendo a pornografia e eu explicava para os meus alunos a importância da fala, a importância da comunicação e os vícios de linguagem são as minhas aulas, mais práticas [...] conversar sempre, mostrando pra ele que tudo se resolve através de uma conversa, do diálogo [...] frisando a importância de uma linguagem sadia, eu percebo que a gente tem que combater que os nossos jovens estão viciados nessa linguagem de baixo calão". (P-7).

De acordo com a consultora de Língua Portuguesa, Maria José Nóbrega (apud Bencine, 2003), "[...] é necessário valorizar a fala; 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." (p. 26).

Isto posto, Leite (2005) afirma que a escola e os professores comprometidos com a formação de cidadãos podem atuar sobre as línguas que os alunos trazem das calçadas onde brincam e elevá-las para um patamar científico como ferramentas para construir uma postura crítica, ética e de cidadania.

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.

Outra questão interessante é considerar o oral apenas como um instrumento de interação entre o professor e o aluno na sala de aula, conforme se pode observar no trecho a seguir:

"Acredito que tenho que usar, pegar e dizer bom dia, chegar e falar com o aluno, ter o que conversar, ouvi-los, agora é muito difícil porque não existe a concentração dos alunos, hoje é muito difícil você chegar e ficar à vontade para que eles possam também ouvir você, três ou quatro dão um clima de bagunça na sala de aula". (P-8).

Botelho (1997) afirma que 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 falas de comunicação, quando a informação desejada não se

efetiva. Entretanto, essa característica apontada pelo autor pode ser vista como uma vantagem da linguagem oral, pois determina a cooperação dos participantes na comunicação.

Desta forma, percebe-se apenas em uma das falas (P-4) a utilização de diversas estratégias didáticas e pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento da oralidade, as quais se dão por meio dos gêneros textuais 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.

Apesar de os outros professores em suas atividades pedagógicas não utilizarem o gênero textual oral como possibilidade de construção, não apresentam clareza na forma de construir esta relação da fala, objeto de ensino visto de forma sistematizada. A oralidade apresenta-se em suas práticas apenas como modalidade de uso. Neste contexto, há momentos nas entrevistas em que a oralidade se revela ausente das práticas escolares.

A respeito disso, Schneuwly (2004) já havia previsto que a linguagem oral era bastante presente às 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).

Um dado bastante importante: as práticas pedagógicas descritas neste trabalho demonstram que as informações fornecidas pelos professores, durante a realização das entrevistas, indicam que o ensino do oral foi proposto e desconsiderando-se as condições da escola pública, que envolvem a forma de ingresso do professor até ao processo de substituição, quando o profissional designado muitas vezes não tem capacitação para ministrar aula específica da área do saber.

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 ocorrerem mudanças efetivas na atuação destes alunos. Independente da idade dos educandos, devemos contribuir na formação de cidadãos críticos.

3.1.3 Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

Observa-se, na fala do professor P-1, um destaque para a importância da leitura, no qual se pode observar como essa leitura pode auxiliar o educando na mudança de pensamento, de ideia, para melhor interpretar o mundo, para atualizar-se e estar inserido no contexto atual,

percebendo melhor as transformações que o mundo passa. Dessa forma, a leitura é vista como instrumento de construção para uma cidadania participativa e crítica:

"Porque é através da leitura que ele tem conhecimento, às vezes eu passo um texto tem uma palavrinha que eles têm dificuldades aí o outro vai e responde assim, 'eita não sabe nem ler, leu errado' eu digo então passe pra ele a palavra certa, aí eu acho que é importantíssimo". (P-1).

Percebe-se, na fala do professor P-2, uma certa harmonia com o que advoga Lèvy (1993), quando assim se expressa, afirmando que a oralidade remete a importância que a palavra falada tem para o ser humano, seja como forma de expressão e comunicação ou como uma maneira de representar o mundo que nos cerca.

"Eu vou falar assim com relação às primeiras semanas de aula, eu gosto de fazer assim uma sondagem para observar o nível do aluno, para fazer as interações, em cima da fala do aluno pra que ele entenda o que eu quero transmitir e para saber o desenvolvimento do aluno". (P-2).

Nesse mesmo sentido, o professor P-3 compactua com o pensamento citado pelo autor a respeito da importância da palavra falada, como se pode observar no trecho abaixo:

"Sem essa linguagem eu acho que ninguém vai pra lugar nenhum, é importante em todos os sentidos da vida, principalmente em sala de aula, é através da comunicação que você conhece seu aluno, o que ele necessita no seu dia a dia, os problemas são muitos". (P-3).

Ante esta crítica, Almeida (1995) ratifica: "Na escola, a avaliação só tem sentido se for para o aluno um aprendizado, para que na escola e na vida ele avalie e auto-avalie sempre e se construa dessa maneira." (p. 51).

"Busco valorizar muito o gênero textual poesia que exige fluência do oral na entonação da voz e na construção do ritmo poético porque sem oralidade não dá [...]. Ler em voz alta pra perceber os sons das rimas, do ritmo poético ganhando vida na nossa voz, leitura com o coração, nós fazemos todo processo de leitura oral [...]". (P-4).

Com este depoimento, o professor enfatiza o papel social do educador quando alude à oportunidade que tem o profissional de proporcionar ao aluno a construção de valores e, ao mesmo tempo, contribuir na formação de um ser crítico, desenvolvendo sua habilidade de argumentar diante de situações concretas, como expõe a seguir:

"Busco preparar o aluno pra saber argumentar, prepará-los para instâncias concretas de uso da língua [...]. O educando precisa ter um espaço de oralidade onde ele se expresse como pessoa, como gente e aí eu penso que o nosso processo de sistematização caminha em não reprimir a oralidade do educando, mas em estimular essa oralidade e tirar daí circunstâncias concretas de aprendizagem". (P-4).

Complementando o pensamento, o professor P-4 chama a atenção para a necessidade de se perceber determinados critérios, diante da modalidade oral, como discorre em seus depoimentos:

"Percebendo a adequabilidade de expressão do vocabulário desse lugar em reprimir a sua oralidade que é o jeito espontâneo enquanto falante nativo [...]. Extrair elementos da realidade do mundo do adolescente, pra sistematizar essa oralidade em termos de conceito, do uso adequado, da variação". (P-4).

No entanto, o professor P-5 desconhece o que apontam os PCN, opinando que ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, mas sim, desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar.

"Ela é tão importante porque como chegar ao aluno do 6º ano a ter condições de dar um bom dia, um boa tarde, ver você na cidade e perguntar como você vai, o que você fez no outro final de semana, se você foi à praia então o aluno já tem condições disso através da linguagem oral quer dizer a prática pedagógica na escola que lá fora ele mostra o seu conhecimento, ele vai usufruir lá fora, dentro da cidade em qualquer recanto". (P-5).

Percebe-se, por aí, a importância do relacionamento educador – educando, ao qual, independente do componente curricular, o diálogo deve-se fazer presente, inclusive na perspectiva de abordar os gêneros em toda a amplitude social, conforme o exposto do professor P-6:

"É quando existe já um certo relacionamento entre professor e aluno as coisas fluem com facilidade da gente dialogar porque vai ouvir pra depois conversar ou questionar, primeiro eles tem que aprender a ouvir que ainda não tão entendendo o que é uma sala de aula e o que é que o professor deve fazer pra que eles tenham condições de ter um conhecimento mais amplo posteriormente". (P-6).

Embora apareça indício de oralidade, o professor P-7 demonstra ter dificuldade para operacionalizá-la, tanto porque lhe falta fundamentação teórica quanto porque os conceitos adquiridos ainda estão confusos ou porque há muitas dúvidas sobre o modo de pô-la em prática:

"Pra ele colocar a sua vida, o seu dia a dia é em uma conversa assim bastante informal onde a gente procura entender o aluno, em algumas situações, por que ele age daquela tal forma [...]. Entra aí a oralidade, como você se comunica [...]. É uma forma de educar porque a gente tem que ter coerência entre a fala e o comportamento [...]. Então mesmo se o aluno te agride com as palavras ao invés de mostrar que ele errou, eu acho que tem que conscientizar, ele vai sentir que está errado vai compreender e ele vai mudar". (P-7).

No entanto, a preocupação que é possível capturar na fala do professor P-8 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. Observe-se fragmento do seu discurso:

"Bem a prática pedagógica hoje a gente não tem mais dentro da sala de aula é difícil até porque por mais que você queira praticar programar uma aula e chegar e seguir, do jeito que você pensou fica difícil pela indisciplina". (P-8).

Assim, a escola que se configura na fala do professor P-8 pode ser aquela desenhada por Ataíde (2002), 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.

Após se analisarem os depoimentos dos professores, perceberem-se 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.

3.1.4 Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?

No contexto apresentado a seguir, constata-se que a oralidade não tem sido vista como ferramenta auxiliar na descoberta das dificuldades expressas na aprendizagem do aluno, como pode ser observado no relato do professor: "É muito importante, porque o aluno não tem o estímulo de fazer qualquer coisa oral [...]. Apesar de que muitos professores não fazem isso de trabalhar com o ensino do oral [...]. Os alunos tem raiva até dessa palavra ler". (P-1).

Embora o professor do depoimento anterior tenha abordado, de forma geral, a importância da oralidade na constatação de dificuldades, o outro professor, a seguir, aborda um exemplo específico da sala de aula:

"Você não pode deixar os seus alunos mudos, feito umas estátuas, a gente não quer isso em sala de aula, você assim você tem que dar limites pra ele interagir, o professor às vezes eles querem brincar, brincadeira uma brincadeira educativa tudo normal dentro do limite, pra haver essa interação porque às vezes tem aluno que a gente tem que ser até mais próximo a ele, 'fulano porque você tá tão calado que é que você tem a dizer?'" porque as vezes é tímido num é não interage nem com os colegas nem com o professor, então o professor a medida que vai dando as suas aulas ele vai sentindo como é aquele aluno, sua turma, tudo isso é muito importante". (P-2).

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.

Neste sentido, a fala do professor P-3 a respeito da responsabilidade do ser professor é um desabafo e, ao mesmo tempo, sinaliza para a necessidade de um movimento que construa ações coletivas, compartilhadas; no entanto, a estratégia elencada por ele aponta o nascimento, mesmo incipiente, de uma prática de estudo, tal como pode ser observado no trecho abaixo:

"A responsabilidade do professor é muito grande, sempre tá procurando se aperfeiçoar, melhorar apesar de não ter um treinamento profundo o que a gente sabe é o que a gente pesquisa mesmo é o que sai buscando. A gente tem um pouco de dificuldade, precisava de mais orientações, pra poder a gente trabalhar cada vez mais". (P-3).

No contexto descrito por esse professor, que assim se expressa: "[...] apesar de não ter um treinamento profundo," recorremos à agenda do professor, distribuída pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa [PB], no início do ano letivo. Nela consta um calendário em que se contempla a formação continuada quinzenal por componente curricular, durante todo o ano letivo, no Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação [CECAPRO]. O discurso do professor P-3 vai de encontro à política de formação daquela secretaria, no tocante à formação continuada. Inclusive, durante as visitas à escola pode-se perceber o calendário [ampliado] na sala dos professores.

Tardif (2002) afirma que, para se construir um bem-estar num estabelecimento de ensino, é preciso criar uma relação positiva com os colegas e com a Direção. Nesse sentido, é

preciso criar a ideia de que, com os colegas [diretores e professores], também construímos saberes.

De posse deste olhar, o professor P-4 aponta os recursos didáticos que envolvem uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental, na organização do processo ensino-aprendizagem, com o objetivo mediar a relação entre professor, aluno e conhecimento, no momento da construção do saber.

"Fazer o aluno se sentir usuário efetivo da linguagem oral e escrita e se apropriar dessas formas de linguagem, do gênero textual e utilizarem isso para serem de fato competentes falantes e escritores [...]. Busco colocar para meus educandos essa necessidade da gente construir juntos valores ao que é público, valores ao processo democrático [...]. Formando a criticidade dos educandos [...]. Não só a leitura das palavras, mas a leitura do mundo [...]". (P-4).

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 desenvolvem concomitantemente uma melhoria na auto-estima, na segurança, na fluência verbal; desenvolve também espírito científico e mecanismos de adaptação da mensagem ao público alvo, aprende, conseqüentemente, a colocar suas opiniões diante de outros, conforme apresenta na sua fala:

"Busco estimulá-los a serem competentes para falar oralmente para saberem se sobressair nas situações necessárias, saberem argumentar os seus pontos de vista, sem se curvar o outro, sem agir com subserviência, mas demonstrando que tem potencial e que está aberto ao novo e que pode ingressar naquele espaço social [...]".

Neste contexto, o professor P-4 segue no seu depoimento apontando a responsabilidade do educador atribuída ao docente. Essa consciência crítica do entrevistado sinaliza o processo democrático, numa perspectiva de abertura e eficiência. Ressalta a necessidade do profissional da Educação, de ter conhecimento prévio para exercer sua função de professor e, assim sendo, auxiliar seus alunos a serem mais conscientes do seu papel de agentes de transformação social.

Dessa forma, o professor P-4 contribui para que os educandos se reconheçam como sujeitos, na construção da sua história, opinando, criticando e expressando seus pensamentos, com responsabilidade, compromisso e coragem, conforme se pode observar no depoimento a seguir: "Não limitar as inteligências, mas potencializá-las [...]. A grande responsabilidade do

professor é estar preparado para situações como essa, eu penso que o fator idade pesa muito neste sentido da gente se aproximar do adolescente." (P-4).

Gadotti (2001, p. 151) afirma: “[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens.”

Em sintonia com a fala de Gadotti, Paulo Freire (2001) reforça o valor da formação do professor ao afirmar: “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (p. 103).

Sob este ponto de vista, o professor P-5 percebe-se como educador, ciente de sua responsabilidade, conforme foi dito acima pelos autores. Em consenso com esse pensamento, afirma no trecho a seguir: "Essa é uma missão espinhosa e importante existem muitos professores e poucos educadores. No meu ponto de vista, existem professores que apenas fazem escrever escrever, não se preocupam justamente com a oralidade, de conversar, apenas escreve [...]".

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 escrita. Percebe-se, no fragmento abaixo, o desabafo do professor P-5, quando ele expõe o valor que os pais dão à modalidade escrita, ao caderno cheio de conteúdo:

"[...] os pais dos alunos acham lindo, uma coisa bela ver o caderno do seu filho repleto de conteúdo e onde está a oralidade? Então menos conteúdo, porém haver uma oralidade. O professor dialogar com seus alunos, conversar [...]. O desempenho dele é fundamental, nessa parte de oralidade dos seus alunos, sem isso nada poderia ser feito".

Devido ao pouco conhecimento dos pais, caberá à escola e ao professor ter bons argumentos para interagir, mostrando a importância da formação do educando, valorizando as diversas habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

Assim, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que a oralidade traz consigo a manifestação de uma identidade social e cultural; portanto, ignoram-se fatores, como variação e gíria; percebe-se um movimento de exclusão dos que não falam nem escrevem conforme a norma culta. Isso justifica a ansiedade dos pais, por seus filhos terem seus cadernos recheados de conteúdos.

Este caminho é percebido no depoimento do professor P-6, que se refere à importância da figura do professor, tal como pode ser observado no relato abaixo:

"O papel do professor é orientar, procurar mostrar a eles os caminhos que tem que seguir na vida fazer com que ele tenha uma formação e que ele veja que também não é só a matéria em si, é a sua formação integral para que um dia seja um cidadão, faça parte dessa sociedade que nós estamos inseridos". (P-6).

Os PCN chamam a atenção para a responsabilidade do professor, assinalando que cabe a esse educador mostrar ao aluno a importância do processo de interlocução, mesmo concordando ou discordando. Assim, o professor P-7 propõe: "Para qualquer bom relacionamento tem que ter o diálogo, então a gente tem que proporcionar ao nosso aluno esse meio, esse hábito dessa linguagem sadia e se conversar sempre, mostrando pra ele que tudo se resolve através de uma conversa".

O professor P-8, além desse processo de interlocução, busca fundamentar-se na sua história, procurando valorizar esse conhecimento para compreender os fatos, numa tentativa de esclarecê-los, conforme fragmento da sua fala:

"Seria o papel mais importante, quando você fala você tem condições de ouvir e ser ouvido, quando você fala, quando há um diálogo e só se aprende alguma coisa quando há pelo menos condições de se ouvir alguma coisa e hoje não tem mais essa liberdade". (P-8).

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. Cabe aos professores proporcionar aos educandos autonomia, liberdade perante suas escolhas e convicções, orientando-os sobre os valores que escolheram ou escolherão para si.

Conforme aponta Vygotsky (1984), é na troca com os outros sujeitos, com o meio e consigo próprio que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais; portanto, trata-se de um processo que caminha do plano social [interpessoal] para o individual [intrapessoal].

De alguma forma, essas entrevistas permitem verificar que a atividade acadêmica e as recomendações oficiais para a escola pública 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, conseqüentemente, 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.

Apesar de todos esses fatores, as entrevistas permitem identificar a presença inicial do ensino da oralidade na escola de nível fundamental pública.

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.

3.1.5 A escola tem alguma proposta ou projeto para trabalhar a oralidade?

Percebe-se, na fala do professor P-1, que a escola, apesar de não ter um projeto específico para trabalhar a oralidade em suas ações, consegue enxergar o aluno não apenas como sujeito da aprendizagem, mas como aquele que aprende interagindo com o grupo e, conseqüentemente, construindo valores, linguagens e o próprio conhecimento. Essa atitude é notada no trecho a seguir:

"Tem projetos por exemplo se falta um professor o pessoal do SOE leva sempre pra classe alguma coisa pra conversar com eles, levam textos, revistinhas, cartazes, mandam eles expressarem o que estão vendo [...] passo um vídeo mando eles explicarem o que eles viram aí eles usam a expressão muito bem [...]. Por que não é importante você só trabalhar com livros, é importante você achar um tema que está acontecendo no mundo aí traz pra classe e eles apresentam oralmente". (P-1).

O discurso do professor P-2 é marcante quando expõe o momento presente da escola, no tocante ao projeto/proposta, mostrando que atualmente não o tem, embora, em um futuro próximo tenha um projeto sobre tal tema, no entanto, no momento seguinte, lembra-se do que vem sendo feito pelos colegas e pela Direção, no sentido de interagir, a exemplo de seminários e palestras:

"Não... Terá um projeto de DST / AIDS onde todos vão ser envolvidos nesse tema, agora todos fazem as suas aulas porque tem muitos seminários, palestras com os próprios alunos, então eu acho que interage também. Agora projeto mesmo assim pra o desenvolvimento no próprio ano será o DST / AIDS". (P-2).

Em contrapartida, o professor P-3 advoga a favor da escola, conforme trecho abaixo:

"Tem sim os projetos que são mandados pela prefeitura todos eles são bem aceitos aqui [...] todos os temas, todos os artistas paraibanos que vem pra cá, a gente faz um trabalho semestralmente, então a escola acolhe todos esses trabalhos, e a gente dá continuidade, o professor de português, de artes, de história, geografia [...]"

Entretanto, o professor P-4 afirma que a equipe pedagógica não cumpre o seu papel no contexto escolar quando não auxilia os professores, diante do processo ensino-aprendizagem. O professor afirma este fato: "[...] nos leva a pensar no pouco conhecimento da equipe como também na falta de compromisso por parte da escola."

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 é proposto desenvolvido pela escola, [que seja do seu conhecimento] a não ser os projetos apresentados pela Secretaria de Educação:

"Às vezes se prendem tanto a aspectos burocráticos e esquecem do fazer pedagógico que eles deveriam estar presentes, eu percebo um desconhecimento quanto a esses mecanismos da oralidade, as formas como a linguagem oral representa... poderiam auxiliar os educadores a fazerem uma prática mais inovadora, que promovessem aprendizagem mais significativa aos educandos". (P-4).

O professor se expressa apontando a importância de se trabalhar a oralidade:

"Enquanto educador, vejo esse desconhecimento [...]. Deveriam estar atentos, pensar como essa oralidade interfere na oralidade e como também possibilita a aprendizagem de acontecer penso que valorizando essas oralidades nós vamos estar formando sujeitos de fato competentes, usuários efetivos nas múltiplas possibilidades de uso da língua [...] é pra isso que a gente está nesse barco da educação pra fazê-lo andar". (P-4).

Nota-se, na fala do professor P-5, o conhecimento, mesmo de forma superficial, de um projeto que venha a trabalhar com a modalidade oral, na perspectiva da inclusão, como pode ser visto no trecho abaixo:

"No meu conhecimento tá chegando um projeto para trabalhar com os alunos surdos, eu acredito que vai ser preciso muita oralidade pra isso aí, porém não é do meu conhecimento se vai entrar em atividade só em 2010 [...] é o projeto de oralidade que eu tenho conhecimento é esse aí [...] talvez até tenha mais algum porém eu não posso afirmar". (P-5).

Ao se analisar o trecho acima, encontra-se um direcionamento apontado pelos PCN (Brasil, 1998b) que definem:

"[...] à escola e ao professor cabe a tarefa de articular necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas também em função do projeto educativo escolar." (p. 39).

Isto indica a necessidade de construir, na escola, um projeto para nortear o trabalho pedagógico e administrativo e para a comunidade escolar ser arquiteta de sua construção.

O relato apresentado a seguir pelo professor P-6 vem a confirmar que, apesar de conhecer as orientações oficiais voltadas para a modalidade oral, a escola, em seu planejamento, pouco comenta esse ensino, conforme se pode observar:

"Não, a gente tem feito planejamento e a gente conversa um pouco e fala algumas coisas, mas num ajuda muito, ahahah não apóia professor [...]. Pra passar atividade extra para que o aluno seja melhor esclarecido do que é uma sala de aula [...]. Eu acho que seria importantíssimo a pessoa saber se conduzir melhor na vida e respeitar seu semelhante, mesmo que chegue até discordar são sábios princípios para que haja um bom relacionamento entre as pessoas". (P-6).

Diante da questão funcional da escola pública, o professor P-7 apresenta uma realidade presenciada pelas instituições escolares, no tocante à substituição de professores ora mediante concurso, ora mediante contratos. Fica evidente, na sua fala, que os procedimentos adotados apresentam problemas, comprometendo as relações de ensino-aprendizagem, conforme apresenta em seu depoimento:

"Eu acredito que a escola tenha proposta tenha projeto agora eu não vou falar sobre, porque eu cheguei na escola recentemente, eu não estou bem entrosada com o projeto da escola por esse motivo eu não estou apta para falar sobre". (P-7).

Com esta visão mais alargada da construção do próprio caminho pelas instituições escolares representadas pelos segmentos que a compõem, se reconhece a necessidade de melhorar a qualidade do ensino. Esta é compreendida como preparadora dos alunos e alunas, cidadãos e cidadãs, não somente para exercerem seus direitos e deveres, mas também para tornarem-se pessoas conscientizadas politicamente, responsáveis, pela melhoria da situação caótica em que se encontra o mundo atual.

O professor P-8 apesar, de não estar a par do que acontece na escola, por não ser convocado, sente-se no direito de, em nome da ordem, solicitar que se dê aos Diretores o poder para expulsar alunos indecentes. Assim se expressa:

"Eu acredito que toda escola deve e tem um projeto o que eu não tenho conhecimento de um trabalho junto mais efetivo [...]. Porque não sou convocado para isso [...]. Vamos acordar... dar poder aos diretores para expulsar aluno exigir do aluno comportamento decente, respeito... Depois que começaram as eleições não se olha mais alunos e professores do mesmo jeito daqueles que eram responsáveis pela aprendizagem do aluno". (P-8).

O trabalho da escola no apoio ao projeto proposto recai na interlocução e ainda não apresenta procedimentos metodológicos; porém, não se contestam por se tratar de propostas incipientes que evidentemente contemplam a oralidade, mas por não serem apresentadas de forma clara e sistematizada à comunidade escolar.

Assim, não foi possível verificar se há uma reflexão sobre gêneros que possam interessar à escola. O que mais chama a atenção é que não há uma devida "valorização dos contextos de uso." (Rojo, 2004, p. 12).

Lück (2006, p. 41) esclarece: "A gestão democrática / ética ocorre à medida em que as práticas escolares são orientadas por filosofias, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer." Isto reforça a necessidade da união de forças entre Estado Nação e sociedade, à busca da construção da escola.

A par disso, Matos (1997) afirma que, a busca da qualidade na educação representa o desejo de prestar um serviço eficiente, que contribua na formação de homens e mulheres reflexivos, críticos e com responsabilidade social. Para tal, a formação de professores deve possibilitar aos docentes conhecimentos, habilidades e atitudes na perspectiva de sensibilizá-los a refletirem sobre suas práticas.

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 autônomo.

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.

Os resultados apresentados nesta pesquisa nos mostra que a hipótese levantada de que a concepção de oralidade dos professores do Ensino Fundamental II, da rede pública difere da concepção apresentada pelos PCN, foi confirmada, devido a inúmeras 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste estudo foram considerados surpreendentes e encorajadores, mesmo diante de inúmeras limitações que ainda dificultam a efetivação da oralidade. Ao se aprofundarem os estudos sobre a temática em apreço, foi iniciado o processo de compreensão do porquê da resistência dos atores escolares para tal efetivação. Tratava-se da ausência de conhecimentos sobre esta modalidade.

Neste cenário, muitas foram 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-aprendizagem.

Porém, do ponto de vista teórico, já está assimilada a importância da modalidade oral, embora, do ponto de vista prático, se evidenciem muitas limitações, principalmente a falta de conhecimento do “como fazer” de forma sistematizada. 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 escola pesquisada. 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. 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 encontra-se 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.

Assim, Dowbor (1996, p. 17) se posiciona afirmando: “[...] o universo de conhecimento está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai nem sequer

perguntar à educação se ela quer atualizar-se.” A mudança hoje, diante do fenômeno da globalização, é uma questão de sobrevivência.

Para Santos (1998), tal perspectiva implicará, possivelmente, na emergência de um novo contrato social, mais inclusivo e democrático. Quanto a isso, completar-se-ia o pensamento de Teodoro (2003, p. 151): “[...] novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter / multiculturalidade, numa concepção ecológica do mundo,” a escola que temos não contempla mais as necessidades atuais.

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.

A pesquisadora, comprometida com uma educação que crie condições de tornar o educando agente de sua história, sujeito crítico e não subserviente aos caprichos da hegemonia, considera o estudo “Oralidade: confronto entre os PCN e a concepção dos professores da escola pública” uma viável possibilidade de diálogo franco, aberto, tendo como propósito o de analisar a relação entre a oralidade proposta pelos PCN e a concepção de oralidade presente aos professores; fundamentando-se em autores, como: Bakhtin, Marcuschi, Dolz e Schneuwly (2004a), dentre outros, com o intuito de favorecer uma reflexão acerca da contribuição que pode realizar o trabalho com a modalidade oral na sala de aula.

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 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 encarado 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.

Segundo Gomes-Santos (2008), 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.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. L. da C. V. de O. (2005). *Linguística e História: Oralidade e escrita no discurso religioso medieval*. In: Andrade, Filho; Oliveira, Ruy de. (Org.). *Relações de poder, educação e cultura na Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Solis.
- Arroyo, M. (2001). A universidade e a formação do homem. In: *Universidade Formação Cidadania*. Santos, G. A. (org). São Paulo: Cortez.
- Ataíde, V. (2002). *O Ensino da literatura*. São Paulo: HD Livros.
- Bagno, M.; Stubbs, Michael e Gagné, Gilles. (2004). *Língua Materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2002). *A lingüística da norma*. São Paulo: Loyola.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal [1952-3]*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). (Volochinov). *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In: Teodoro, A. (Org). *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagógica emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 201-2.
- Belintane, C. (2000). Linguagem oral na escola em tempo de redes. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 26, p. 53-65, jan/jun. São Paulo.
- Bencine, R. (2003). Como fala bem o seu aluno. *Nova Escola*, n. 168, dez.
- Berrier, A. (1995). *Approches de la langue parlée*. Quebec: Editions du Trécarré.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlé em françois*. Paris: OPHRYS.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. de L. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação e Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola.
- Botelho, J. M. (2005). A natureza das modalidades oral e escrita. In: *Filologia, Linguística e ensino*. Tomo 2, v. IX, n. 03. CiFEFil: Rio de Janeiro, p. 30-42.
- Botelho, J. M. (1997). *A influência da oralidade sobre a escrita*. Monografia inédita. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Brasil. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC / MED / SEF.
- Brasil. (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 1: Introdução. Brasília: MEC / SEF.
- Brasil. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/MED/SEF.
- Brasil. (1998c). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, BR: MEC / SEF.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 / 96, de 4 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução a Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, G. & Yule, G. (2003). *Discourse analysis*. 13 ed. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Camara, J; Mattoso, J. (1998). *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Castilho, A. T. (2006). Artigo: *As letras no ensino e na pesquisa*. Aula inaugural na noite de 18 de maio, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Veredas on line-ensino-2/2007,p.05-21, PPG Linguística/UFRJ- Juiz de Fora. ISSN 1982-2243.
- Castilho, A. T. (2000). *A língua falada no ensino de português*. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- Castilho, A. T. (Org.). (1993). *Gramática do Português Falado*, s. vol. Campinas: Unicamp.
- Castilho, A. T. (Org.). (1989). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp.
- Castilho, A. T. (1987). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Volume II – Diálogo entre dois informantes. São Paulo: TAQ, FAPESP, 1987.
- Castilho, A. T. & Preti, D. (Org.). (1986). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*: TAQ, FAPESP, 1986.

- Catani, D. B.; Bueno, B. O.; Sousa, C. P. de e, M. Cecilia C. C. (2000). Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre a Formação. In: Denise Bárbara Catani et al. (Orgs.). *História, Memória e Auto-biografia na Pesquisa Educacional e na formação*. 2ª edição. São Paulo: Escrituras.
- Cavalcanti, M. C. (2001). Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: Cox, M. I. & Assis-Peterson, A. A. (org.).
- Chafe, W; Danielewicz, J. Properties of speaking and written language. (1987). In; Horowitz, R; Samuels, S. J (eds). *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, 1987, p. 83 - 113.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Costa, M. M. (2008). *Elementos que caracterizam a memorização na oralidade primária*. Trabalho publicado na III Jornada Nacional de Lingüística e Filologia da Língua Portuguesa, FEUDUC, Rio de Janeiro. Disponível em <www.filologia.org.br>. Acesso em 25/03/09.
- Cox, M. I. P. (1994). Artigo Oralidade e Escrita segundo Walter Ong. Ver. Polifonia, Cuiabá. Ed. UFMT, nº 01, p. 166 – 169. Disponível em <cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/182.pdf>. Acesso em: 20/03/09.
- Cyranka, L. F.; Scafutto, M, L.; Magalhães, T. G. (2006). Variação, gramática, oralidade: contribuições da linguística para a prática do professor de português. In: *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora, Editora UFJF.
- Daros, S. C. P. (2006). *Oralidade: uma perspectiva de ensino*. Dissertação apresentada a Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. Piracicaba / SP.
- Di Nucci, E. P. (2003). O letramento escolar de jovens do ensino médio. *Psicol. Esc-educ*, dez. vol. 7, nº 2, p. 129 – 134. ISSN 1413 – 8557. Campinas.
- Dobránsky, E. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. & Colaboradores. (2004a). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- Dolz, J.; Schneuwly, B.; De Pietro, J. F.; Zahnd, G. (2004b). Exposição Oral. In: Rojo, R. H. R. Cordeiro, G. S. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dowbor, L. Educação, Tecnologia e Desenvolvimento. (1996). In: Lúcia Bruno (Org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas.

- Esteves, J. M. (1999). *O Mal-Estar Docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUCS.
- Fávero, L. L.; Andrade, M. L. C. V. O.; Aquino, Z. G. O. (2005). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Fávero, L. L.; Andrade, M. L. C. V. O.; Aquino, Z. G. O. (2002). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. (2007). *A evolução da tecnologia intelectual: primeira parte*, ago. Disponível em <[http://ccues.unicamp.br/revista/infotec/educacao 3.1.html](http://ccues.unicamp.br/revista/infotec/educacao%203.1.html)> Acesso em: 20 ago.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2001). *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. Porto Alegre: Cortez.
- Galvão, A. M. de O.; Batista, A. A. (2006). *Oralidade e Escrita: uma revisão*. Artigo publicado no Caderno de Pesquisa, v.36, n.128, p. 403-432, maio / ago. Ambos são da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <www.Scielo.br/pdf/cp/v.36n128/v36n128a07.pdf> Acesso em 28/06/2009.
- Geraldi, J. W. (2000). Culturas orais em sociedades letradas. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez / 2000. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf> Acesso em 20/04/09.
- Geraldi, J. W. (1984). Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- Ginzburg, C. (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes-Santos, S. N. (2008). *Gêneros como objeto de ensino: questões e tarefas para o ensino*. Programa Salto para o Futuro. MEC.
- Goulart, C. (2006). *Letramento e modos de ser tratado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo*. Artigo. *Rev. Bras. Educ.* vol. 11, nº 33. Rio de Janeiro, sept. dec. 2006.
- Grabe, W.; Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of writing*. Longman.
- Guimbretiere, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: OPHRYS.
- Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: entre a facticidade e a validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Havelock, A. (1995). *Equação oralidade – cultura: uma fórmula para a mente moderna*. In: Olson, D. R.; Torrance, N. (org) *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- Ilari, R. (Org.). (1992). *Gramática do português falado*. Volume II. Campinas: Unicamp.
- Jacobi, P. (1996). Transformações do Estado Contemporâneo e Educação. In: Lúcia Bruno (Org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas.
- Kant, I. (1993). *Réflexions sur L'Éducation. Introduction*. Traduction et notes par Aléxis Philonenko. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Kato, M. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo: Ática.
- Kerbrant-Orechioni, C. (1990). *Les interaccionns verbales*. Paris, A. Colin.
- Kline, M. (1972). *Mathematical Thought from ancient to modern times*. vol. 1. Oxford University Press.
- Koch, I. V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (1998). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- Koch, I. V. & Travaglia, L. C. (1993). *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Leite, O. S. (2005). *Ensaio de um ato educativo libertador: adaptação do método Paulo Freire na alfabetização de crianças*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Lèvy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Lima, S. O. (2006). *Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Lins, N. F. (2007). *Revista Eletrônica de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística*.- Ano 04, n.07, p.3, 2º semestre de 2007- ISSN-1807-5193.
- Lopes, M. C. C.; Valente, L. de N. V. (2009). *A oralidade na escola: notas sobre a problemática da modelização Didática*. Artigo publicado na Revista didática Sistêmica, volume 9, p.24-37.
- Lück, H. [et. al]. (1994). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP & A.

- Magalhães, T. G. (2008). *Por uma pedagogia do oral*. Ver. SIGNUM Estud. Ling., Londrina, n. 11 / 2, p. 137 – 153, dez.
- Magalhães, T. G. (2007). *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNL D e a prática nos livros didáticos*. 211f. Tese em Letras Na Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- 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, v. 7-8, p. 65-81, 2006.
- Marcuschi, L. (2006). Fenômenos intrínsecos da oralidade. Jubran, Clélia Candido Abreu Spinardi; Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: UNICAMP.
- 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. (1ª edição: 2002).
- Marcuschi, L. A. (2003). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. (1999). *Análise da Conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. (1997). *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. Trabalho em Lingüística Aplicada. Campinas, nº10.
- Marcuschi, L. A. (1996). *A língua falada e o ensino de português*. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996 (mimeo).
- Marcuschi, L. A. (1995). Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: *Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino*. Maceió, Editora da UFAL – 1995.
- Marinho, D. (2009). Resenha crítica do livro de Marcuschi: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7 ed. p. 15-43. Ufpe, 2009.
- Matos, J. C. (1997). Do professor reprodutivista ao professor reconstrutivo. IN: *Revista de Educação*. (AEC). Ano 26, nº 102, 1997.
- 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.
- Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). (2003). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. V. 2 - 3. ed. - São Paulo: Cortez.
- 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), 2006.
- Nascimento, M. (1993). *Proposta Teórica para o PGPF*, 1993, mimeo.

- Ong, W. (1988). Writing is a technology that restructures thought. In: Baumann, G. *The written word literacy in transition*. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- Ong, W. (1998). Oralidade da linguagem. In: *Oralidade e cultura escrita*. Trad. Enio A. Dotranszky. Campinas: Papirus.
- Orlandi, E. P. (2002). *A língua e o conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. (2001). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- Parry, M. (1928). *L'Épithète Traditionell dans Honiere: essay sur um problème de style homérique*. Paris: Societé Editrice Les Belles Letres.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Piovezani, C. (2008). *Saussure e o discurso: O curso de Lingüística Geral lido pela análise do discurso*. Alfa, São Paulo, 52 (1): 7-20.
- Poirer, J.; Clapier-Valladon, S & Raybault, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- 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*. Paris: CLE Internacional.
- Radino, G. (2001). *Oralidade, um estado de escritura*. Artigo publicado em Psicologia em Estudo, vol . 6, n.2, p. 1-13, jul / dez. Maringá / PR.
- Ramos, M. J. (1999). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Ramos, P. (2006). Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: Rama, Ângela & Vergueiro, Waldomiro. 2. ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Rego, A. H. (1999). *Oralidade na Europa medieval e no sertão nordestino*. Congresso Internacional Brasil – Europa 500 anos. Colônia, 1999. Disponível em <www.revista.akademle-brasil-europa.org/cn62-03.htm> Acesso em 20 de julho de 2009.
- Richardson, R. J; Peres, J. A. (et al.). (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Rojo, R. (Org.). (2001). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. EDUC – Mercado das Letras.

- Santos, B. de S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva / Fundação Mário Soares.
- Saussure, F. (1974). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- Seber, M. G. (1995). *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Modina.
- Schneuwly, B; Dolz, J. (trad.e org. Roxane Rojo). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Soares, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (Org). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC.
- Soares, M. (2003). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.
- 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. Anais. Maringá, 2009, p. 1850 – 1857 – ISBN: 978-85-99680-05-6.
- Tannen, D. (1982). The oral / literate continuun in discourse. In: Deborah Tannen (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. (Coleção Prospectiva; v.9).
- Trask, R. L. (2004). *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. Tradução e adaptação Rodolfo Ilari: revisão técnica Ingedore Koch, Thaís Cristófarro Silva. São Paulo: Contexto, 2004.
- Travaglia, L. C. (2002). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Travaglia, L. C. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Urbano, H. (1999). Marcadores conversacionais. In: Pretti, Dino (org). *Análise de textos orais*. 4. ed. 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) v.7, n.16, p.23-30.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Weedwood, B. (2003). *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola.

Zumthor, P. (1993). *A letra e a voz a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras.

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa – Oralidade: confronto entre os PCN e a concepção dos professores da Escola Pública de João Pessoa.

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 o de analisar as concepções de oralidade presente aos professores do 6º ano do Ensino Fundamental II. A participação dos professores desta instituição de ensino é fundamental, pois trará contribuição em relação ao desenvolvimento da oralidade no contexto escolar.

Pesquisadora responsável

Instituição - Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola
_____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, ciente dos seus direitos abaixo relacionados, concorda em participar da pesquisa, com as seguintes condições:

- portador de RG: _____
- a) Garantia de receber todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes da pesquisa e durante o seu transcurso podendo afastar-se em qualquer momento se assim o desejar.
 - b) O absoluto sigilo das informações obtidas.
 - c) Segurança plena de que não serei identificado mantendo-se o caráter oficial da informação.
 - d) Assim como, está assegurada de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.
 - e) A segurança de que não terei 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 qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2009

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:

Endereço:

Telefones: Celular:

Assinatura do entrevistado ou da entrevistada

Obrigada pela colaboração

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

I DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: _____

1.2 Idade: _____

II FORMAÇÃO E ATIVIDADES PROFISSIONAIS

2.1 Graduação na área de: _____

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 Disciplina ou disciplinas que leciona? _____

III PERGUNTAS

3.1 Que você entende por oralidade?

3.2 Como se desenvolve a oralidade na sua sala de aula?

3.3 Por que é importante a linguagem oral para a prática pedagógica?

3.4 Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?

3.5 A escola tem alguma proposta ou projeto para trabalhar a oralidade?

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-1

Perfil - A professora entrevistada tem 54 anos de idade. É licenciada em Geografia e especialista em Geografia. Trabalha há 32 anos como professora de Geografia.

Que você entende por oralidade?

Bem, na minha concepção, as minhas aulas quase todas são assim, certo? Eu passo um texto pra eles, comento sobre o texto, trabalho com o texto com eles, explico e eu uso mais a expressão oral e também a expressão de visão, porque a visão é importante, né? Então eu falo sobre o mapa, eu trago o mapa pra eles e vou explicar o que traz a legenda do mapa. Aí, com isso eu estou usando a oralidade, vou explicando pra eles o tema que eu trouxe e o termo que marca porque a disciplina é Geografia.

Como se desenvolve a oralidade em sua sala de aula? Cite exemplos de situações em que você usa a oralidade em sala de aula.

É... Eles leem o texto, mando explicar. Eles explicam o que eu já tinha falado, né? E aí, cada aula minha geralmente eu trabalho com textos porque eles tem dificuldade até de ler, tá entendendo? E eu acho que a oralidade pra eles é fundamental porque o nosso alunado, eles não gostam de ler. Então eu sempre bato nesse tema. “Mas professora, é português?” Eu digo: “Não é português mas você não vai ter conhecimento se você não ler.” Aí eles ficam assim.

Qual a importância da linguagem oral para essa prática pedagógica?

Porque é através da leitura que ele tem conhecimento: As vezes eu até, por exemplo, eu passo um texto, tem uma palavrinha que eles têm dificuldades. Aí o outro vai e responde assim: “Eita, não sabe nem ler, leu errado.” Eu digo então: passe pra ele a palavra certa. Aí eu acho que é importantíssimo.

Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?

Eita! agora você me pegou. Bem, eu acho que o desempenho pra mim é muito importante porque, se ele não tem o estímulo de fazer qualquer coisa oral, ele não tem onde viver, tem que ter, apesar que eu acho que tem muitos professores que não fazem isso: trabalhar com ensino, eles têm raiva, professora. Eles têm raiva dessa palavra: ler. E é o que eu mais coloco aqui.

A escola tem alguma proposta / projeto de trabalho com a oralidade?

Aqui tem projetos até assim, por exemplo: se falta um professor, o pessoal do SOE leva sempre pra classe alguma coisa pra conversar com eles, trabalhar com eles. Deixar um aluno solto não dá, né? Então elas levam textos, elas tem umas revistinhas, elas levam cartazes, mandam eles expressarem o que eles estão vendo. Aqui nós trabalhamos assim porque não tem nenhuma aqui pra gente, não tem nenhuma aqui. Então, aqui se trabalha assim, entendeu? Boto ali numa sala de vídeo, passo um vídeo, mando eles explicarem o que eles viram no vídeo. Aí eles usam, né? A expressão muito bem mesmo, eu acho. Olha, que isso fosse feito com mais frequência e que todo professor se enquadrasse nesse tema, entendeu? Porque não é importante você só trabalhar com livros. É importante você achar um tema que está acontecendo no mundo. Aí, traz pra classe, né? E trabalha com aquele texto, manda ler, manda fazer uma pesquisa. E eu acho que a coisa fica melhor dessa maneira. Por exemplo, no tempo da copa, eu trabalhei muito com eles, aonde foi situado a copa, em que continente, né?

Em que área estava? Aí precisou deles o que? Fazer pesquisa pra eles mesmo poder fazer a expressão oral, apresentar o que ele fez.

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-2

Perfil - A professor entrevistada tem 51 anos de idade. É licenciada em Ciências e especialista em Ciências Ambientais. Trabalha há 27 anos como professora de Ciências.

Que você entende por oralidade?

É a situação na sala de aula. Pra mim, é muito importante porque a maneira como o professor vai se expressar, né? Vai falar é vai interagir, como é que ele vai adquirir técnicas pra interagir com o conteúdo. O aluno e o professor então é muito importante. Eu entendo assim a oralidade, a maneira como você vai se expressar, o que é que você vai falar, como é que você vai puxar do seu aluno. É a interação das suas aulas.

Como se desenvolve a oralidade não sua sala de aula? Cite exemplos de situações que você usa a oralidade em sala de aula.

Bom, a interação com os meus alunos geralmente eu faço assim: eu explico o conteúdo né? Da maneira mais fácil para eles entenderem a compreensão e depois eu lanço as perguntas, questionamentos né? Voltando assim para o livro didático e também para o dia-a-dia. Eu gosto de trabalhar muito no dia-a-dia, pra que eles se movimentem e cada um dê sua opinião, às vezes correta, às vezes errada, né? Mas é assim mesmo e a gente tenta fazer essa interação professor e aluno.

Para você, qual a importância dessa linguagem oral para a prática pedagógica?

É muito importante ééé, eu vou falar assim com relação às primeiras semanas das minhas aulas eu gosto de fazer assim uma sondagem pra eu observar o nível do aluno. Eu gosto para fazer as interações, né? E daí, de acordo com aquele nível, eu assim ir em cima da fala do aluno pra que ele entenda o que eu quero transmitir pra ele. E fora isso, também ele aprender outras palavras mais técnicas, né? Pra saber o desenvolvimento do aluno.

Qual o papel do professor no desempenho da oralidade do seu aluno?

Breve silêncio. É importante o professor observar, porque hoje em dia, você, como vai éé administrar, vamos falar. Se a aula passar seu conteúdo, você não pode deixar os seus alunos mudos, né? Feito umas estátuas. A gente não quer isso em sala de aula. A gente mesmo não quer então você assim. Você tem que dar limites pra ele interagir. O professor também às vezes eles querem brincar também. Entra uma brincadeira, uma brincadeira educativa. Tudo normal dentro do limite pra haver essa interação. Agora não é que o aluno vá ficar feito parado, né? Sem interagir, porque às vezes tem aluno que a gente tem que ser até mais próximo a ele: “Fulano, porque você tá tão calado? Que é que você tem a dizer?” Pra ver, porque às vezes é tímido num é? Não interage nem com os colegas nem com o professor. Então o professor à medida que vai dando as suas aulas, ele vai sentindo como é aqueles alunos, sua turma então. Tudo isso é muito importante.

A Escola tem alguma proposta ou projeto para trabalhar com a oralidade?

Bem, é projeto...[incompreensível esse trecho] que é em cima de DST/AIDS onde todos vão ser envolvidos nesse tema, agora, dos trabalhos eu acho que assim pra gente mesmo, mas todos fazem assim as suas aulas porque tem muitos seminários, palestras com os próprios alunos. Então eu acho que interage também. Agora, projeto mesmo assim pra o desenvolvimento no próprio ano, a ação que vai ser DST/ AIDS.

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-3

Perfil - A professora entrevistada tem 45 anos de idade. É licenciada em Artes Plásticas. Trabalha há 29 anos como professora de Artes.

Que você entende por oralidade?

Bom, apesar de escutar muito né? A gente sempre tá ouvindo falar na palavra oralidade, mas nunca a gente tem tudo assim profundamente. E como assim eu entendo que oralidade seria (fala bem rápido), como a gente se comunicar o tempo todo, a gente, sempre a gente, tá usando a nossa voz, a gente tá usando a parte escrita, a gente tá usando de todos os meios pra gente se comunicar. Eu acho que começa por aí.

Como se desenvolve a oralidade? Cite exemplos de situações em que você usa a oralidade em sala de aula.

Bom, através de, deixa eu pensar um pouco (breve silêncio). Através assim de trabalho que o aluno possa assim apresentar, que ele seja livre pra poder falar, se expressar. Eu acho que é escutando o que eles tem a dizer (silencia)

Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

Sem essa linguagem, eu acho que ninguém vai pra lugar nenhum. (risos) Eu acho que ela é importante em todos os sentidos, todos os sentidos da vida, principalmente em sala de aula que onde a comunicação. É através da comunicação que você conhece seu aluno precisa, o que ele necessita no seu dia-a-dia, os problemas são muitos, né?

Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?

Bom, a responsabilidade do professor é muito grande, né? Sempre a gente tá procurando assim se aperfeiçoar, melhorar. Apesar da gente não ter assim...um treinamento profundo a gente não tem bem assim aquele esforço, de mais alguma coisa. O que a gente sabe é o que a gente pesquisa mesmo. É o que a gente sai buscando. A gente tem um pouco de dificuldade, a gente precisava de mais orientações, né? Pra poder a gente trabalhar cada vez mais [breve silêncio].

A escola tem alguma proposta / projeto para trabalhar a oralidade?

Breve silencio. Tem sim. Os projetos que são mandados pela prefeitura todos eles são bem aceitos aqui, inclusive a gente trabalhou Castro Pinto, né? Todos os temas, todos os artistas paraibanos que vêm pra cá, que a gente faz um trabalho semestralmente. Então, a escola, quer dizer, acolhe todos esses trabalhos, né? E a gente dá continuidade o professor de Português, de Artes, de História, Geografia também entra, né? E vários outros. Então, esses projetos a gente acata muito bem. Breve silêncio. Eu queria assim mais orientação. Às vezes chega um projeto pra Escola, como por exemplo esse Castro Pinto já veio, José Lins do Rego, vários outros paraibanos. A gente tem muita dificuldade que as vezes as propostas chegam muito em cima da hora, não dá tempo a pessoa trabalhar. O professor trabalhar. Então dificulta um pouco mais e a gente fica sem orientação. Eu acho que, se tivesse mais assim é essa troca de conhecimento com outras pessoas assim, que já trabalharam com esses assuntos, né? Então eu acho que melhoraria mais pra gente também, né? Pra quem tem dificuldade, a troca seria muito importante.

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-4

Perfil - O professor entrevistado tem 27 anos de idade. É licenciado em Letras é especialista em Psicopedagogia, mestre em Linguística e doutorando em Linguística. Trabalha há 6 anos na área da Educação. Atua como professor de Língua Portuguesa.

Que você entende por oralidade?

Oralidade é um conceito bastante amplo. Se formos pensar do ponto de vista epistemológico, então poderia dizer assim oralidade pensando no uso da língua, da língua da qual nós somos falantes nativos, e nesta língua, neste processo de uso da língua, nós temos duas modalidades que constituem essa forma de linguagem verbal que denominamos como língua os signos. Então temos a língua. A língua oral e a língua escrita, né? Nessas duas grandes modalidades que constituem a linguagem verbal. E no processo de uso, temos diferenças que marcam da outra forma de língua, da outra modalidade, que é a língua escrita. Então, cada uma dessas modalidades tem as suas especificidades e a linguagem oral, a oralidade, como a gente queira chamar, que eu ressalto que isso é apenas um dos conceitos como eu entendo a oralidade, né? Mas temos outros conceitos, outras formas de estudos da oralidade. É então a oralidade ou a língua oral. Ela tem determinadas particularidades determinadas especificidades, que a diferenciam da língua escrita, como por exemplo: o aspecto da espontaneidade, da informalidade é... da proximidade entre os interlocutores que possibilitam uma fluência maior, um uso de expressões populares, né? Que não tem o cabresto da Gramática ou da norma culta que vai cerceando, que vai impedindo o uso da língua viva, que é esta língua oral que nós chamamos de oralidade. Então, a oralidade, ela é marcada por esses processos e aspectos de espontaneidade de informalidade decorrente da proximidade de sujeitos falantes entre os interlocutores. É desse modo que eu entendo a oralidade e penso que ela é fundamental pra nós discutirmos como docentes na formação de um sujeito usuário da língua de modo competente, né? Ensinamos para formar usuários da língua, usuários competentes da língua.

Como se desenvolve a oralidade na sala de aula?

Por exemplo: quando a gente pensa num trabalho de oralidade na sala de aula que eu quero até destacar que, em alguns casos, a gente até percebe um desaparecimento dessas circunstâncias orais, né? de salas de aulas, existe o que é em decorrência dos processos de indisciplina que os professores tanto têm-se questionado ao longo dos anos e que é crescente. Parece que há uma quebra da relação professor-aluno no sentido do diálogo. Então, por aí a gente já vê um desaparecimento dessa oralidade que deveria servir primeiramente como vínculo da aprendizagem, vínculo que liga professor-aluno e que promove processo interativo para promover atividades significativas. Então um professor no seu, na sua performance didática de estar na sala de aula, ele muitas vezes chega e coloca no quadro que ele vai ministrar, pega o livro, marca as páginas do livro, indica que os alunos façam atividades, mas não há uma interação verbal entre esses interlocutores professor, usuário da língua, aluno, educando, né? usuário também da língua, e que se constitui como interlocutores do processo comunicativo. Então há uma quebra dessa interação verbal, justamente em virtude dos educadores não saberem lidar com alguns processos de indisciplina tem gerado essa quebra. Então é, eu me preocupo muito com, é ... o processo de diálogo é, de mim educador com meu educando. Então 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. Então eu

penso que a oralidade na sala de aula primeiro tem que ter esse vínculo questionador que gera a interação verbal entre educando e educador, né? Esse processo dialógico mesmo então, por exemplo, no trabalho com alguns gêneros que são escritos, mas que trazem marcas da oralidade como por exemplo, a charge. A gente tem ali diversas marcações de oralidade como também outras linguagens veiculadas ali, as linguagens não verbais, né? Eu digo muito para os meus educandos e busco levá-los a refletir sobre as cores enquanto linguagem, o desenho, né? Enquanto linguagem é, os sinais de pontuação que marcam a expressividade da expressão dos personagens. Na charge então é um conjunto de linguagens ali que formam um gênero textual e que temos que estar atentos a essa construção, né? Verbal e não verbal. Então, quando eu abordo, por exemplo, o gênero charge, um dos exemplos que temos, eu penso de questioná-lo o que é que eles estão cedendo, o que é que chama a atenção pra eles começarem a discutir sobre o gênero, né? fazer uma interpretação oral para ser esse leitor crítico, esse leitor fluente que consegue perceber aquilo que está implícito tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista pragmático que são as situações em que ocorrem a construção daquele texto, né? as construções, as situações, ou circunstâncias sociais que estão além daquele texto mas que estão projetadas ali. Então eu penso que é muito importante questionar os educandos. Eu lembro até de um garotinho que era muito interessante, ele ele percebia assim os implícitos lingüísticos. Na época eu estava fazendo a disciplina de Pragmática aqui na UFPB e foi esse ano (risos) mas foi esse ano. Então justamente isso é oralidade, isso que nós estamos fazendo aqui, né? A gente não tem o controle total sobre a língua e eu acho que essa é a beleza maior da oralidade. Parece que a língua nos controla enquanto sujeitos, né? Ela vai nos levando, acho que a língua oral, ela é como esse vento que sopra nas folhas. Então as folhas não sabem para onde vão ao certo mas sabem que vão. Então, quando a gente se mete em circunstâncias de oralidade, é assim (risos). Esse outro exemplo que eu ia dar do garotinho que a gente estava vendo alguns cartons, né? que é um tipo de historia em quadrinhos que aí ele percebia, né? O carton dizia assim ... é... que eu tô querendo... o carton diz assim, eu tô me lembrando de várias circunstâncias, porque surpreendeu a forma como esse aluno percebeu os implícitos é pragmáticos, os implícitos lingüísticos, né? Então assim eu lembro, né? Não foi só esse mas esse foi o que me chamou bastante atenção porque foi na época que eu estava vendo a disciplina que não necessário, e lá na sala de aula, a gente abordando carton, era assim um homem ia dizendo telefone, celular, num sei o que, meio mundo de coisa. Tudo hoje é informação. E aí ele ia dizendo ‘software’ tudo sozinho na imagem, aí de repente ele passa no sinal né que estava aberto e ele foi atropelado. Aí tem as onomatopéias que é o som do carro freiando. E aí foi interessante que esse menino percebeu assim, que na verdade ele estava falando de informação, de comunicação, mas não percebeu na leitura do mundo que aquilo era aquele sinal, era informação, era comunicação. Então, assim ele foi lendo também as imagens que estavam ali, as coisas implícitas naquelas imagens, no contexto pragmático, né? de produção de sexta. Então penso que isso só foi possível em virtude da nossa discussão, de eu questionar os educandos, sobre o que eles entenderam, o que eles perceberam, o que chamou, a atenção nesse ‘cartoon’. Claro que é bem mais trabalhoso fazer um processo desse, né, mais fácil a gente jogar um exercício, pronto e mandar que os alunos respondam, mas aí me questiona porque eu penso que usuário da língua estou formando que não sequer reflete sobre aquilo que lê não consegue produzir o texto. Ele simplesmente se limita a copiar a decodificar na leitura e não a ler de fato e escrever de fato né? Quando é usuário mesmo se sentindo autor inclusive quando nós fizemos um processo de produção textual que foi decorrente das leituras dos poemas de Sérgio Castro Pinto que neste ano 2009, na rede municipal, nós fizemos o ano cultural de Sérgio de Castro Pinto. Então a gente lia os poemas em voz alta, né? Sempre busco valorizar muito isso até porque a poesia é outro gênero textual que exige, é uma exigência do gênero mesmo essa fluência do oral na entoação da voz é na construção do ritmo

poético, porque, sem oralidade não dá. A poesia não foi feita pra ser lida em voz baixa ou em silêncio ou leitura mental, mas pra ler em voz alta pra gente perceber os sons das rimas, do ritmo poético ganhando vida na nossa voz. Leitura com o coração de fato. Então é... Nós fazemos todo um processo de leitura oral e aí as crianças assim. Como era o nome do livro? Voo no imaginário. Nós fazíamos, enfatizávamos bem os sons dos animais que eram representados na poesia. Então aí o da cigarra, por exemplo que chama muita atenção é aí dizia assim, as cigarras são guitarras trágicas. Aí plugam-se, aí tinha ci ci ci. A gente enfatizava lendo assim “ssss” pra associar aquele texto a sua representação de onomatopéia, né? De imitação mesmo dos sons da Natureza no texto poético. Então assim os meninos adoravam assim e eu até ouvi muitos depoimentos deles dizendo: “Ah, professor, é tão bom quando a gente lê e a gente começa a entender mais o texto e desse jeito a gente entende melhor o texto.” Então assim tivemos produções textuais a partir desses desses poemas em que os educandos escolheram os poemas que mais chamaram a atenção e se colocaram no lugar do escritor pra escrever poemas, ressignificando esses poemas. Então era pra eles usarem a linguagem deles pra falar dos animais, dos quais eles tinham lido nos poemas. Então teve o poema da cigarra que foi lindíssimo, poemas em que os meninos misturavam animais, misturaram o canto das cigarras com o canto da garça, que era um outro poema que tratava de garça e assim eles eles realmente não fizeram paródias. Eles fizeram outros textos, ainda que alguns falassem desses mesmos animais mas fizesse são outros textos que eu acho que o escritor do voo imaginário vai ficar assim meio perdido [risos] nos poemas tão bonitos das crianças, crianças de nove, dez, onze anos e inclusive há um projeto que a gente fez, né? Pra, pensando de divulgar esses textos num blog, sistematizei com eles o blog das letras. Ele está em processo de andamento porque tem que ver os trâmites, né? da internet pra organizar direitinho, ser um blog bonito, né? onde as crianças se vejam representadas como escritores e escritoras. E aí interessante assim. Chamo a atenção com essa representação que o usuário da língua faz de si próprio que eles, depois desse processo interativo de leitura e produção textual, eles, ao escreverem outros textos, eles colocavam assim, não colocavam alunos assim não colocavam autor ou escritor. Então, em vários, eu vi assim e eu achei interessante porque realmente foi o objetivo.

Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

Dentre outras coisas, é fundamental para a construção realmente de uma pessoa que saiba usar efetivamente a língua nessa modalidade, porque como eu já desde o início estava colocando. Então assim eu tô lembrando um teórico: Chomsky, que é o pai do gerativismo. Então ele trata uma categoria conceitual que o falante nativo. Ele tem a chamada competência lingüística. Então, essa categoria conceitual da competência lingüística, ela é capacidade nata que um falante nascido numa língua tem de utilizar a língua, de falar então pra que essa competência seja desenvolvida. O falante nas diversas situações, ele realiza o aspecto do desempenho dessa competência lingüística e, conseqüentemente, essa competência lingüística vai gerar competência significativa. Então a linguagem oral ou a oralidade no contexto da sala de aula e, de modo particular, em Língua Portuguesa, é de fundamental importância para promover essa competência comunicativa do falante, seja no aspecto da escolaridade do momento aqui e agora como preparando o educando para aprender, a aprender pra que ele esteja pronto a outras situações de aprendizagem. E aí a gente formula esse usuário da língua, que é competente em seu uso nas diversas formas de oralidade, desde as mais espontâneas até as mais formais. A gente está preparando, né? O educando pra, tanto pra essas situações que eu disse do falar do aqui e agora, para as posteriores quanto para o seu convívio social as suas relações políticas em que ele vai trilhar ao longo da vida. Nós formamos, o educando para a sociedade, né? Não formamos simplesmente para formar ou deixar só na escola, mas aí, no contexto, aprender a aprender. Eu penso assim: quanto educandos se vê que tá com aquela

escola e a escola não tem um significado pra ele e em circunstâncias autodidatas eles conseguem aprender muito mais facilmente, consegue apreender muito mais significado daquilo que estão. Eu tenho um cliente, que eu sou terapeuta holístico também, que ele está se decidindo a não voltar pra escola no próximo ano, no Ensino Médio, porque não vê significado na escola. E aí esse adolescente já tem visão intelectual muito boa, muito avançada e já está estudando japonês. Então a escola às vezes não consegue absorver esses superdotados ditos superdotados, como queiram chamar, em busca, são controversos, né? do que é o superdotado, mas eu digo: esse pessoal que tem um potencial, um cognitivismo muito mais avançado, muito mais desenvolvido que acabam se sentindo excluídos no contexto escolar. Então, o nosso educando está criando autonomia e eu estou apoiando muito dele querer fazer o supletivo para concluir a exigência da Educação básica, fazer vestibular e ir pra Universidade, onde claro que ele vai ter muito mais autonomia de estudar no meio acadêmico. Então, ele estuda piano, ele estuda japonês e assim eu estimo sessões terapêuticas, né? a esse processo de autonomia dele e reforço com reforço positivo o quanto as aulas de piano, e da teoria musical que ele faz também isso estimula uma criatividade dele, a cognição. Então é isso...

Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?

Fazer o aluno se sentir usuário efetivo da linguagem oral, escrita e dele se apropriar dessa forma da linguagem, dos gêneros textuais e utilizarem isso pra serem de fato serem competentes, falantes e escritores competentes. De fato, eu tenho um compromisso com a coisa pública, um compromisso existencial, compromisso pedagógico, compromisso político, né? Penso que o ato educativo, ele é antes de tudo um ato de valorização do humano, de valorização do ser, da pessoa que é gente enquanto sujeito histórico e, por ser assim, esse ato educativo é um ato político em que a gente está constantemente fazendo opções, né? Opções como nos ensinou o grande educador que pra mim eu tenho como mestre, como inspirador da minha prática pedagógica dialógica, libertadora, o educador Paulo Freire. É essas opções que a gente faz no fazer educativo, no ato educativo. São opções de a favor, de contra a alguém, é a favor de alguém, contra alguém, a favor de determinadas exposições, contra a determinadas exposições. Então eu tenho essas opções de buscar tornar a coisa pública com cada vez mais qualidade, com a responsabilidade que ela merece ter. Então eu penso que a escola pública, ela tem que tem que de fato ter um privilégio dessa qualidade porque é nosso. E se é nossa, somos nós que construímos juntos. Eu busco colocar pros meus educandos também essa necessidade da gente construir juntos valores ao que é público, valores ao processo democrático que a gente tem na coisa pública, gestão. Então eu brigo muito, no bom sentido freiriano, mesmo para que a coisa pública tenha qualidade, no sentido que os educandos tenham material. Já batí muito de frente com alguns gestores que queriam realmente que os educandos comprassem material e eu disse não, material didático, material pedagógico tem que ser fornecido pelo poder público, porque é responsabilidade dele e é direito nosso, né? Termos isso assegurado e cobrarmos isso. Então eu sempre busquei formar meus educandos nessa consciência política da gente ter o compromisso com a coisa pública, valorizar o que é público e torná-la cada vez mais de qualidade, né? Então... eu consigo mostrar pra ele essa consciência na sala de aula. Lá vou eu dar um exemplo muito marcante pra mim de um determinado município, quando eu trabalhava com Educação de Jovens de Educação Básica, mas não de jovens e adultos. E aí, eu estava antes na Educação de Jovens e Adultos e lá, determinadas vezes, eu fui chamado na Direção é, para me reclamarem algo que eu estava falando de política na sala de aula. Então aí, eu disse: “É eu estou dando a disciplina de Língua Portuguesa e linguagem envolve vários aspectos temáticos, dentre eles a política. Então, eu falarei de política quantas vezes for necessário na minha disciplina.” E aí me disseram que não era permitido falar de política, “Eu estou numa escola pública e escola

pública tem que ser democrática e isso nos assegura a LDB 9394-96.” Então eu disse: “Eu falei e estou falando de política no sentido amplo do bem comum, dos direitos sociais, da cidadania e isso tem que estar presente em todas as disciplinas: Língua Portuguesa de modo especial, porque a gente está formando leitores, escritores; a gente tá formando usuários da língua, tá formando cidadãos acima de qualquer coisa. É isso que a escola deve fazer.” Então eu falei de política quantas vezes for necessário. Então eu estou falando de política no sentido amplo e não no sentido sujo como a gente vê veiculada aí era um tempo de grupos partidários, era um tempo de eleições lá na cidade. Eu disse: “Eu estou falando de política no sentido partidário, da politicagem, que é uma deturpação da verdadeira política.” Aí fui pra sala e argumentei com meus alunos, disse que faria isso e disse que disse para o diretor, falei que eu era concursado e que eu tenho autonomia na sala de aula para construir, né? E estou aberto a sugestões deles, mas isso era importante pra gente discutir esse momento presente. Esse momento histórico que a gente tá vivendo. Então, eu tava trabalhando com os textos jornalísticos com, especificamente, o gênero textual notícia e que tratavam aspectos das eleições de lá do município. Isso foi muito bom porque levou alguns educandos a pensar sobre o momento histórico que eles estavam vivendo, né? E como a linguagem no gênero textual tinha a ver com esse contexto vivido por ele e tava formando a criticidade dos meus educandos, como eu já disse, a leitura não só a leitura das palavras mas a leitura do mundo, o contexto que eles estão vivendo sóciopolítico também. Então foi muito válido. Eu lembro de um depoimento. No final de cada disciplina, quando eu sai de lá por conta do meu mestrado, eu estava já no final, né? do mestrado, e tava entrando na Prefeitura Municipal de João Pessoa e já trilhando alguns caminhos para o doutorado. Então, eu tive que me afastar de lá porque não dava conta, né? [risos] fazer o doutorado e continuar. Então eu pedi demissão do município. E eu me lembro que, avaliando os momentos finais da disciplina, uma moça dizia assim: “Professor, olhe, eu vou sair dessa escola” - ela era do 3º ano - “eu vou sair dessa escola bem mais consciente dos meus direitos como cidadã, porque eu tive um professor que me ensinou a lutar pelos meus direitos. Então eu vou saindo muito feliz daqui. Eu nunca vi realmente o ensino de Língua Portuguesa como eu vi com o senhor.” Apesar de ser mais velha do que eu, ela dizia o senhor (risos) mas foi isso. Então eu penso que isso, isso faz parte do cotidiano da sala de aula. Pra mim, trabalhar com essas propostas dos gêneros textuais, de buscar preparar o aluno pra saber argumentar é... prepará-los para instâncias concretas de uso da língua no mundo do trabalho. Eu tinha alunos lá canavieiros, - alunos que trabalhavam nas usinas. Então eu buscava estimulá-los a serem competentes de se falar oralmente para saberem se sobressair nas situações necessárias, saberem argumentar com os pontos de vista sem se curvar ao outro, né? sem agir com subserviência nem agir com arrogância nem com subserviência, né? Mas demonstrar que tem potencial que sabe que está aberto ao novo, que quer crescer, que pode ingressar naquele espaço social, que deve ser direito de todos, de todas. Então eu sempre busquei a estimulá-los a pensar nessas situações, né? deles participarem realmente como cidadãos da vida social, da vida política e como cidadãos competentes nesse ingresso do mundo do trabalho, buscando sempre ser mais, porque eu penso parafraseando Paulo Freire, que a nossa vocação ontológica é ser mais. Eu assumo isso como missão de vida pra mim e pra promover isso, né? E quem passa por mim, ser mais promover o outro de ser mais, né? não limitar as inteligências mas potencializá-las. Eu tenho uma questão aqui que é sobre o processo de sistematização oral em sala de aula, né? Às vezes assim a gente reprime tanto o adolescente de falar que, quando é pra ele falar de fato ele tem vergonha de falar porque o que ele aprendeu desde as primeiras séries foi que ele foi ficar calado que o aluno bom é aquele que não fala que é caladinho, né? que aquele que fala demais é indisciplinado, é bagunceiro. Esses rótulos pejorativos. Então o educando ele precisa ter um espaço de oralidade onde ele se expresse como pessoa, como gente. E aí eu penso que o nosso processo de sistematização caminha em não reprimir a oralidade do educando, mas

em estimular essa oralidade e tirar dali circunstâncias concretas de aprendizagem. Então vou dar exemplo de um fenômeno linguístico que eu sempre me preocupei muito principalmente com adolescente na Educação Básica, né? como também no Ensino Médio, agora na Educação Básica eu percebi uma necessidade, perdão o ensino médio faz parte da educação básica. No Ensino Fundamental, então, é eu vou lembrar um fato que certa vez eu cheguei e os alunos tavam dizendo, né? umas palavras referente ao baixo corporal [risos] palavras referentes ao baixo corporal. Então a diretora, quando entrou na sala, entrou brigando. Ouviu, né? o aluno dizendo, então entrou brigando, esculhambando, chamando de mal-educado com todo aquele discurso, moralizante, quando na verdade eu comecei a sistematizar certo vocês dizem assim: “Isso é uma forma da nossa linguagem espontânea, dia-a-dia, né? que é interessante pra uma situação, ok? Então vamos pensar quais situações. Ai comecei a dizer (risos) e eles riam, riam, riam e eu dialogando com eles. Aí disse: “Mas nós temos outra forma de dizer isso, então, daí nós vamos ver que é de acordo com a situação da comunicação que a gente vai dizer essa coisa, ou desse jeito, ou desse jeito. Então não vou impedir de vocês falarem do jeito de vocês. Agora, eu quero só que vocês busquem aprender, né? E aí eu tô aqui pra ajudar vocês aprenderem isso que existe uma linguagem adequada pra cada momento. Então essa linguagem oral a gente não pode desvalorizar. Então não vou brigar porque vocês não tão dizendo essa forma. E falei, né? do baixo.... Então foi interessante porque gerou um aprendizado acerca das variações linguísticas, das gírias que são uma modalidade de ações linguísticas nos aspectos lexical, do léxico. Então aí as crianças vão aprendendo, os adolescentes vão aprendendo no uso. Então não é a gente dizer que são as variações linguísticas, o léxico, toda essa terminologia da linguística que a gente chama, estuda na Academia e que às vezes a gente não consegue ver uma aplicabilidade prática na sala de aula. Então aí eu dialogando com eles e mostrando as situações onde cada situação, palavra daquela é mais adequada e aí onde eles iam realmente percebendo a adequabilidade de expressão de cada forma do léxico, do vocabulário desse lugar em reprimir a sua oralidade que é o jeito espontâneo enquanto falantes nativos, né? de utilização da língua. Inclusive aqui eu tô lembrando como foi colocado isso em sala de aula com eles, esse baixo corporal... Não, não, eu utilizei realmente as palavras que eles disseram, sem repressão, sem moralismos. Então eles diziam muito cu, não sei o quê. Aí, eu dizia, “Certo, interessante essa gíria tal...Então, por exemplo quando alguém está trepando e uma expressão dessa é adequada porque você não vai tá preocupado intelectualmente com o que a Gramática vai dizer, com a forma correta de dizer, mas digamos.” Aí eles riam quando eu dizia a expressão trepar, né? E eu usei justamente para entrar no mundo deles e poder, a partir dali, extrair elementos da realidade do mundo adolescente, pra sistematizar essa oralidade, em termos de conceito, né? do uso adequado, da variação, a palavra que é uma e na outra é outra que tem a mesma significação ou significação semelhante. Então, a partir daí, foi interessante e outras expressões, né? que eles diziam assim, eu dei esse exemplo dessas duas expressões porque aí eles riam que percebiam a aula muito divertida não sei o quê [risos]. Eu penso que por essa liberdade deles falarem, deles poderem falar e eu acho que assim eu consegui ensinar bem melhor a língua portuguesa do que pegar o conteúdo pronto do livro e ir explicando pra eles mas sistematizar usando esse oral. Então esse oral às vezes a gente não vê como objeto de estudo e objeto de ensino na língua. Isso é material linguístico pra gente ensinar o aluno a ser reflexivo sobre a sua língua, né? sobre a língua viva principalmente que é aquele fala sem precisar aprender na escola, a língua que ele traz de casa, do seu convívio familiar, convívio social. A grande responsabilidade do professor de estar preparado pra situações como essa, eu penso que o fator idade pesa muito neste sentido da gente se aproximar do adolescente, da gente se fazer um com ele da gente olhar pra ele vendo sem essa separação hierárquica que para o seu aluno, que a escola, apesar de ter avançado tanto no sentido de teorias educacionais

bonitas, sistematizadas, né? Tantos aprofundamentos tantas pesquisas educacionais, mas na prática efetiva, a gente percebe o predomínio de uma hierarquia que distancia a gente do outro, faz a gente ver o outro como aluno não como... Uma vez até ouvi um professor falar numa escola estadual que eu estava visitando uma vez ela disse: “Eu não quero negócio com aluno, porque aluno para mim é instrumento de trabalho.” Aí eu fico pensando: aquela fala me levou a uma reflexão: se eu vejo o outro que é pessoa como instrumento de trabalho, eu estou vendo o outro como objeto, objeto que eu uso e que, pronto! não tem valor, só tem valor no ato da utilização. Não pode que a gente pega toma água amassa e descarta. Então eu digo assim: “Eu não posso aceitar uma coisa dessas. Eu vejo o outro como pessoa que tem desejos como eu, que tem ansiedades como eu, que tem problemas como os seus, tem doenças como eu, que tem alegrias como eu, que tem vontades como eu, liberdade como eu. Então a gente tá vendo o outro. Eu acho que também se vendo enquanto humano ali com o outro. Isso ajuda muito, né? Eu penso que a idade ajuda, mas também esse posicionamento político-pedagógico e existencial diante do outro e diante do fazer educativo.

A escola tem alguma proposta ou projeto para trabalhar a oralidade?

Olha eu percebo um grande desconhecimento das equipes pedagógicas pelo menos nas escolas que eu passei, (públicas). Eu falo do lugar da escola pública visto que foi a escola que eu optei por estar nela, eu pedi demissão de escola particular pra de fato fazer concurso público estar na coisa pública por opção mesmo de querer ver a coisa pública andando (risos). Então eu percebo um grande desconhecimento das equipes pedagógicas, assim por parte dos supervisores que nem sempre orientam os docentes como deveriam orientar. Às vezes se prendem tanto a aspectos burocráticos de diários, de notas, de registros de aula e esquecem do fazer pedagógico que eles deveriam estar presentes. Como eu falei, eu percebo um desconhecimento por parte de alguns membros das equipes pedagógicas sobretudo supervisores, né? Quanto a esses mecanismos da oralidade, as formas como a linguagem oral representa, então os supervisores as vezes estão tão preocupados com as questões burocráticas, com diários, com registro de notas dos diários, com registro de aula, com registro de falta, como preencher boletins, que não se voltam, por exemplo, para pensar os aspectos metodológicos de como poderiam auxiliar os educadores a fazerem uma prática mais inovadora, mais significativa, que promovessem aprendizagem mais significativa dos educandos. Então eu vejo um certo desconhecimento pelo menos nas escolas públicas que eu passei. E falo do lugar da escola pública por ser esse compromisso com a instituição escolar pública que é, a qual eu fiz opção político-pedagógica de estar presente atuando enquanto docente, enquanto educador. Então eu vejo esse desconhecimento por parte dos membros das equipes pedagógicas. E então fica difícil a gente não entende, que a gente até desconsidera. Eu vejo assim que os supervisores e também alguns orientadores educacionais que lidam diretamente com a aprendizagem dos educandos deveriam estar bem atentos a isso para, por exemplo, em alguns casos de dificuldade de aprendizagem, né? pensar como essa oralidade interfere na aprendizagem como também possibilita a aprendizagem de acontecer. Eu vejo um desconhecimento e uma falta de valorização por parte de supervisores e orientadores educacionais. Então, dessa forma, esses membros dessa equipe pedagógica, esses profissionais não conseguem atuar apoiando ou subsidiando os educadores, já que não demonstram conhecimento pelo menos nas escolas que eu passei. Inclusive eu percebia muito e questionava se eles tinham uma sistematização do acompanhamento de alguns educandos com problemas de aprendizagem, isso particularmente em relação aos orientadores educacionais. E eu via que não tinha sistematização nenhuma, que faltava esse vínculo de ouvir o outro talvez de entrar na sala e perceber do aparente barulho ou bagunça que eles rotulam, né? as expressividades do sujeito da subjetividade de cada educando ali nas suas circunstâncias de oralidade. E assim só ressaltando a necessidade da gente enquanto

educador, chamo a atenção para os de Língua Portuguesa da necessidade da gente voltar o nosso olhar, a nossa atenção pra priorizar gêneros textuais orais em sala de aula, os gêneros textuais escritos que têm marcações de oralidade pra gente poder refletir sobre a língua viva, que é o oral, que é a linguagem oral, que é a língua oral, essa oralidade - e por que não dizer? - as oralidades, visto que os sujeitos são diferentes, as situações de comunicação são diferentes. Então as oralidades são diferentes. Existem muitas formas de oralidade. E, nesta perspectiva, eu penso que, valorizando essas oralidades, nós vamos estar formando sujeitos de fato competentes, usuários efetivos nas múltiplas possibilidades de uso da língua, que pra isso que a gente está nesse barco da educação pra fazê-lo andar. É isto.

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-5

Perfil - O professor entrevistado, tem 58 anos de idade. É licenciado em Letras. Trabalha há 39 anos como professor de língua inglesa.

Que você entende por oralidade?

É, [risos] sem oralidade seria difícil até o professor - num é? - lecionar ou estar em uma sala de aula. Já está assim. A verdade é que a oralidade já está dizendo, né? Você se expressa através da fala e você se expressar para o seu alunado - num é? - haveria dificuldade sem a oralidade. Eu acho que não seria possível lecionar principalmente numa língua estrangeira, uma língua assim como a língua inglesa, a disciplina que leciono.

Como se desenvolve a oralidade na sua sala de aula? Cite exemplos de situações em que você usa a oralidade em sala de aula.

É, a oralidade em sala de aula geralmente eu uso como espécie de seminário; porém, grupos formados para que se faça perguntas e respostas porque infelizmente o tempo disponível em sala de aula pouco. Temos apenas duas aulas semanalmente, cada sala de aula e não há tempo suficiente para que se faça, né? ou se pratique mais a oralidade, em termos de grupo, fazendo perguntas e respostas. Então o professor se restringe mais na parte, num é? de Gramática, que do contrário, o aluno não teria o conteúdo, num é? pra chegar lá adiante. Infelizmente a oralidade poderia ser mais expressiva se tivesse mais aulas; porém, eu acho muito pouco duas aulas apenas semanalmente infelizmente, mas mesmo assim, usamos oralidade, tanto na sala de aula como fora da sala de aula, com alunos que, em intervalos procuram o professor e chegam a conversar e a dialogar com o professor. Aí usamos a nossa oralidade.

Para você professor, qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

[risos] Quase, [risos] a importância da linguagem oral para a prática pedagógica é quase título ééé se coaduna com essa pergunta número dois que foi feita, porque se não houvesse, né? a linguagem oral, ela é tão importante porque como chegar ao aluno de um nível do 6º ano A, ter condições de dar um bom dia, né? dar um boa tarde, ver você na cidade e perguntar como você vai, o que você fez no outro final de semana, se você foi à praia. Então um aluno do 6º ano A, já tem condições disso através da linguagem oral, quer dizer, a prática pedagógica na escola que lá fora ele mostra o seu conhecimento através, claro, dessa prática pedagógica que teve na escola. Ele vai usufruir lá fora, dentro da cidade, em qualquer recanto, quer seja com seu professor quer seja com seu colega, com amigos, com as amiguinhas, seus amiguinhos. Eu acho que é bastante importante. Tem bastante importância e influência a prática pedagógica.

Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral de seus alunos?

[risos] Essa é uma missão espinhosa e importante: “Qual o desempenho da modalidade oral dos seus alunos?” O papel do professor no desempenho, se o professor, que existem muitos professores e poucos educadores, tem que ser professor, no meu ponto de vista, existem professores que apenas fazem escrever, escrever, num é? Entretanto, não não se preocupam justamente com a oralidade, de conversar, apenas escrever e os pais dos alunos acham lindo, uma coisa bela, ver o caderno do seu filho repleto de conteúdo. E onde está a oralidade? Então, menos conteúdo, porém haver uma oralidade, num é? o desempenho desse modo como o professor dialogar com seus alunos, conversar com seus alunos. Eu acho que o papel aí do

professor, o desempenho dele é fundamental, né? nessa parte de oralidade dos seus alunos. Sem isso nada poderia ser feito, num é? não teria nenhum valor.

A escola tem alguma proposta ou projeto de trabalho com a oralidade?

No meu conhecimento que tem agora, chegou aí está chegando o projeto com os alunos. Num é surdos, é. Eu acredito que vai ser preciso muita oralidade pra isso aí. Mas isso é um projeto que chegou aqui na escola, num sei, a Direção pode até informar; porém, não é do meu conhecimento se já vai entrar em atividade agora em 2010. Já houve inclusive uma reunião com o pessoal que trabalha, né? com os surdos num é? Então, através do alfabeto, alfabeto da língua da língua de sinais, né? Pois então, vai inclusive o projeto que vai inclusive éé destinar-se também a professores a treinamento dos professores, que eles tenham conhecimento da língua de sinais, para evitar até uma despesa junto ao Município, que paga professores, né? Intérpretes. Temos alunos para cada sala de aula aqui deficientes. E o projeto dessa oralidade, o projeto que eu tenho conhecimento é esse aí, igual o de sinais. Infelizmente não tenho conhecimento de, talvez até tenha algum professor; porém, eu não posso afirmar porque não tenho a convicção, não posso afirmar.

APÊNDICE H

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-6

Perfil - O professor entrevistado tem 47 anos de idade. É licenciado em Matemática e cursa especialização em Matemática. Trabalha há 13 anos como professor de Matemática.

Que entende por oralidade?

Eu acho que é o conversar um pouco, se expressar um pouco, se relacionar com o aluno, né? Assim, ao iniciar a aula, dar um bom dia é conversar um pouco. Orientar mais sobre uma sala de aula é saber que a vida a gente tem que obedecer certos critérios, certos princípios de religião, de amor ao próximo, de respeito mutuamente. Tem que haver eles primeiro se respeitarem entre si pra depois, é também se relacionarem com o professor.

Como se desenvolve a oralidade na sua sala de aula? Cite exemplos de situações em que você usa essa oralidade em sala de aula.

Bom, eu acho que sempre eu procuro dar bom dia quando entro na aula. Assim que entro vou, pra sala falar de religiosidade, falar alguma coisinha, dar alguma parte histórica do que vou falar da Matemática. E aí começo a aula. Quando eu vou, não faço isso cotidianamente, mas, quando eu vou iniciar, introduzo o conteúdo.

Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

É, quando existe já um certo relacionamento entre professor e aluno, é as coisas fluem mais com facilidade, né? tem mais facilidade de a gente dialogar porque vai ouvir pra depois conversar ou questionar, né? Primeiro eles tem que aprender a ouvir que ainda não tão entendendo o que é uma sala de aula e o que é que o professor deve fazer pra que eles tenham condições de ter um conhecimento mais amplo, né? posteriormente.

Qual o papel do professor no desenvolvimento da modalidade oral de seus alunos?

O papel do professor é orientar, né? procurar mostrar a eles os caminhos que a gente tem que seguir na vida pra fazer com que ele tenha uma formação que ele vê que também não é só a matéria em si. É também o quê? É a sua formação pra que ele seja um dia um cidadão que faça parte dessa sociedade que nós estamos inseridos.

A escola tem alguma proposta ou projeto de trabalho com a oralidade?

Não, a gente tem feito planejamento e a gente conversa um pouco e aos sábados, né? e fala algumas coisas mas num ajuda muito, ahaha, num apoia professor e embora que aqui tenha alguns integrante que apoiam professor que é Socorro, que é psicóloga mas ainda falta uma coisa a mais quando..., um SOE. Eu acho que o SOE é importantíssimo funcionando que eu acho que se diz que tem um SOE, eu acho que não, porque o SOE tem que ter psicólogo, um assistente social. E esse aluno que não tá se comportando, ele não tá sabendo se conduzir, num é? numa sala de aula, ele é conduzido para este SOE para preencher alguma ficha pra passar atividade extra para que o aluno seja melhor esclarecido do que é uma sala de aula.

OK professor, o senhor gostaria de colocar mais alguma coisa sobre este assunto?

[Breve silêncio] Olhe, sobre essa parte de oralidade, eu acho que é importante também a parte religiosa, que os pais não têm formação e, conseqüentemente, não conduz a criança a uma certa religião. Eu não sei por que eu sou católico, né? Fui quase padre, minha mãe quase freira. Aí esses princípios. Eu acho que é importantíssimo, porque a pessoa sabe se conduzir melhor na vida e respeitar seu semelhante, né? Mesmo que chegue até discordar. São sábios

princípios que devem religiosos, como conviver, ter um convívio, o bom relacionamento. Haja um bom relacionamento entre as pessoas.

APÊNDICE I

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-7

Perfil - A professora entrevistada tem 52 anos de idade. É licenciada em História. Trabalha há 30 anos como professora de História e de Ensino Religioso.

Que você entende por oralidade?

Oralidade eu entendo a fala, a conversa, o diálogo e que eu acho muito importante para o ser humano, principalmente para os nossos alunos. Eu como professora me sinto na obrigação de procurar desenvolver, aperfeiçoar cada vez mais essa oralidade. Quero até abrir um parêntese, que em outra escola que eu trabalho, eu fiz um projeto onde o tema era Pornografia, como enfrentar a pornografia, combatendo a pornografia. E eu explicava para os meus alunos a importância da fala, a importância da comunicação e os vícios de linguagem são as minhas aulas como você como professora de História e de Ensino Religioso ela é mais prática, é pulverizada, é o diálogo comigo e o alunos.

Como se desenvolve a oralidade na sua sala de aula. Cite exemplos de situações em que você usa a oralidade em sala de aula.

Como eu já falei, costumo em sala de aula frisando a importância e também eu coloco a eles os termos que a gente tem que se preocupar se tem uma linguagem. Não vou dizer eloquente mas uma linguagem sadia, porque a gente, eu percebo que a gente tem que combater, que os nossos jovens, nossos adolescentes, eles estão viciados. E nessa linguagem, vamos dizer assim: de baixo calão então é um vício. Então eu coloco ele diante de uma situação, por exemplo - estou trabalhando com o 9º ano -, você já pode pegar um estágio, você vai passar para uma entrevista. Então você tem que estar preparado para aquela entrevista. Se você está viciado a usar termos não aprovados sem você se sentir, você vai colocar lá. Então, é essa preocupação de ser uma “festa” na vida do adolescente dele ter uma linguagem sadia. Então para qualquer bom relacionamento tem que ter o diálogo. Então a gente tem que proporcionar ao nosso aluno esse meio, esse hábito dessa linguagem sadia e se conversar sempre, mostrando pra ele que tudo se resolve através de uma conversa, do diálogo. Então eu acho que é super importante o diálogo, a conversa. Com certeza, então é como já foi colocado: sou professora de Ensino Religioso.

Qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

Em História é que a gente desenvolve seminários onde o aluno também coloca-se à vontade na sala de aula, em Ensino Religioso, pra ele colocar a sua vida, o seu dia-a-dia é... em uma conversa assim bastante informal, onde a gente procura entender o aluno, em algumas situações (por que ele age daquela tal forma). Tudo tem uma razão. Se uma aluna grita, ela não grita à toa né? O aluno, nós somos produtos do meio, e muitas vezes percebe em nosso aluno que aquela linguagem dele é porque é em casa o que ele aprendeu na escola. Quero dar um exemplo abrindo aqui um parêntese: ...é quando chega aqui na escola como eu não sabia o nome de todos os alunos, eu geralmente trato meus “filhos e minhas filhas.” E hoje eu tenho um aluno que eu gravei bem o nome dele, que é o Mateus. Eu falei pra ele “meu filho” e ele zangou-se; foi uma reação porque aí ele se colocava assim: “Minha mãe não me chama de meu filho,” Então ele não aceitava que outra pessoa chamasse de filho, que eu acho que a pessoa que ele mais queria que chamasse de filho foi a mãe. Então, entra aí a oralidade, a forma como você trata, a forma como você se comunica. Então eu fiquei assim, não com raiva daquele menino nem apreensiva, mas até com pena porque como a mãe trata aquele menino né? Então hoje eu disse a ele: “Olha Mateus, eu te prometo que vou te chamar de

Mateus. Pedi desculpas e, daquele dia em diante, só trato por Mateus e a gente hoje é amigo. A importância do professor nesse desempenho do aluno porque, como coloquei na questão anterior, a forma como ele traz em casa, o ambiente que ele vive. Então somos nós professores que temos que resgatar a auto-estima, mostrar pra ele que ele é importante, mostrar pra ele que ele pode mudar de vida, que basta querer. Então eu acho que o papel do professor no papel educacional é questão de essência. Eu vejo até assim. Ai deles, se não fosse a escola. Então eu acho que o professor também, além da oralidade por seu exemplo que eu acho que também é uma forma de educar porque a gente tem que ter coerência, a fala e o comportamento. Então eu acho, como eu já coloquei, de suma importância a função, o papel do professor. Agora, tudo isso deve ser feito com muito amor porque, se não existir amor, não vai existir fruto. E o ser humano percebe se amado ou não. Então, mesmo se o aluno te agride com as palavras ao invés de mostrar que ele errou, eu acho que tem que conscientizar, mas também que faça tudo isso com amor, porque ele vai sentir que está errado vai compreender que está errado, e ele vai mudar.

A escola tem alguma proposta ou projeto de trabalho com a oralidade?

Eu acredito que a escola tenha proposta, tenha projeto. Agora, eu não vou falar sobre esse projeto, porque eu cheguei na escola recentemente, final de ano. Então eu não estou bem entrosada com o projeto da escola; por esse motivo eu não gostaria, né? nem que não gostaria, eu não estou apta a falar sobre.

APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O P-8

Perfil - O professor entrevistado tem 51 anos de idade. É licenciado em História e especialista em Psicopedagogia. Trabalha há 28 anos como professor de História.

O que você entende por oralidade?

[Breve silêncio]

Professora, em sala de aula, eu acredito ser muito importante a oralidade na situação que as escolas públicas se encontram e generalizando todas. Hoje, segundo informações, conversando com todos os professores, é muito difícil o professor ter condições de falar em sala de aula o que acredito que é a definição de oralidade, poder se expressar, falar, dialogar com o aluno. Isso hoje tá muito difícil em sala de aula. Acredito que, em todas as escolas, repetindo: o professor não tem mais as condições que tinha há dez, vinte anos atrás. E tem um fator muito importante pra isso, um fator chave, acredito. Sou democrático. Acredito que, até pela minha formação em História, não podia mais, mas acredito que é as eleições nas escolas. Acabou a disciplina em sala de aula. E daí não tem condições de você falar e dialogar e conversar com os alunos em sala de aula.

Como se desenvolve a oralidade na sua sala de aula? Cite exemplos de situações em que você usa a oralidade em sala de aula

[Breve silêncio]

Acredito que tenho que usar, pegar e dizer bom dia, chegar e falar com o aluno, ter o que conversar, ouvir eles. Agora é muito difícil, principalmente pra mim, que não posso ler um texto porque não existe a concentração, não em 70% dos alunos mas em 40%, 30% dos alunos. Hoje é muito difícil você chegar e ficar à vontade para que eles possam também ouvir você. Três ou quatro bagunçam a sala de aula e lhe dá um clima de você controlar e ficar à vontade pra falar.

Para você, qual a importância da linguagem oral para a prática pedagógica?

[Breve silêncio]

Bem, a prática pedagógica sabe? [pausa] hoje a gente não tem mais dentro de sala de aula. É difícil em sala de aula até porque, por mais que você queira praticar, fazer uma aula hoje, programar uma aula e chegar e seguir ela e determinar ela do jeito que você pensou, fica difícil pela indisciplina em sala de aula. Então a prática pedagógica hoje existe só pro professor. Em sala de aula fica muito difícil.

Qual o papel do professor no desempenho da modalidade oral dos alunos?

Seria o papel mais importante. Quando você fala, você tem condições de ouvir e ser ouvido, quando você fala, quando você há um dialogo. E só se aprende alguma coisa, quando há pelo menos condições de se ouvir alguma coisa. E hoje não tem mais essa liberdade, hoje não tem mais isso, certo? É muito difícil muito difícil.

A escola tem alguma proposta ou projeto de trabalho com a oralidade?

Olha, eu acredito que toda escola pense o melhor do aluno. e se ela pensa o melhor, tem que ter o projeto. e toda escola deve e tem o projeto. O que eu não tenho conhecimento é de um trabalho junto mais efetivo, certo? de professores. E até porque há questão de eleições nas escolas. Olha, eu fui candidato aqui, perdi uma eleição de três votos e daí eu tenho vários problemas dentro da escola. Ganhei com os alunos, ganhei com a mãe dos alunos e perdi com

três funcionários por eles não terem vindo votar. E daí eu tenho vários problemas. E se você quiser consultar em cada classe dez alunos, ele vai dizer: “o professor é o mais discriminado dentro da escola. Então é isso que eu acredito que deve existir, que a escola tem e deve ter. Agora eu não tenho muito conhecimento porque não sou convocado para isso, até pela questão de que eu tenho candidato da escola. Olhe, a respeito de todas as perguntas, principalmente as primeiras, usando consequência de todas elas, eu quero pedir à Secretaria da Educação, às universidades pra acabar com a teoria e que a gente aprende lá dentro e que traz pra escola e que chega aqui são jogados pra gente também através do plano de aula, através do conselho de classe, pra que a gente possa permanecer com aquela teoria, quando caiu dentro da sala de aula é totalmente irreabilidade. Vamos acordar, trabalhar no conjunto Secretaria dá poder aos diretores expulsar aluno, exigir do aluno comportamento decente, respeito, porque, daqui há cinco, seis anos, nós vamos ficar em sala de aula só por uma questão de aposentadoria, pra que se espere o tempo de aposentadoria, porque ensinar e aprender mais uma coisa é muito difícil. Eu só aprendi alguma coisa quando eu tive condições de ensinar em sala de aula. Depois que eu deixei de ensinar em sala de aula, também deixei de aprender. Depois que eu fui responsável a passar um aluno dentro da sala de aula, eu deixei também de aprender e de ensinar alguma coisa, certo? Depois que começaram a eleição em sala de aula e o colégio – certo? não se olha mais aluno e professores do mesmo jeito daqueles que eram responsáveis pela aprendizagem do aluno – certo? Tá bom.