



PROBLEMATIZAÇÃO EM TORNO DAS HIERARQUIZAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA A PARTIR DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROBLEMATIZATION AROUND THE HIERARCHIZATIONS BETWEEN ORALITY AND WRITING FROM PORTUGUESE LANGUAGE LINGUISTIC EDUCATION IN BASIC EDUCATION

Clébia Rocha Lima Lira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5884-4826>

Mariana Fernandes dos Santos²

 <https://orcid.org/0000-0003-2296-3767>

RESUMO

A escola, enquanto uma das agências de letramentos de privilégios, contribuiu para o fortalecimento de uma sociedade grafocêntrica que inferiorizou e/ou neutralizou o ensino da oralidade, desconsiderando-a como uma prática social fundamental ao desenvolvimento da competência comunicativa, humana e de emancipação dos sujeitos da aprendizagem, mesmo em frente aos avanços dos estudos das Ciências da Linguagem que contemplam o ensino do oral como uma prática socializadora tão relevante quanto à escrita. Nesse sentido, o artigo analisa a concepção de oralidade na Educação Linguística do ensino de Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental. Em seu caminho metodológico mobiliza uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que visa compreender alguns aspectos históricos, teóricos e conceituais que permearam/permeiam as práticas de ensino com a modalidade oral. Fora realizado também, uma análise documental, da qual evidenciou-se que ainda hoje, as práticas com a oralidade encontram-se preteridas em relação à escrita, ratificando dicotomias e hierarquização do conhecimento nas práticas linguageiras.

Palavras-chave: Oralidade. Educação linguística. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The school, as one of the privileged literacy agencies, contributed to the strengthening of a graphocentric society that inferiorized and/or neutralized the teaching of orality, disregarding it as a fundamental social practice for the development of communicative, human and emancipatory competence of subjects. of learning, even in the face of advances in Language Science studies that consider oral teaching as a socializing practice as relevant as writing. In this sense, the article analyzes the conception of orality in Linguistic Education in the teaching of Portuguese Language, in the final years of Elementary School. In its methodological path, it mobilizes a bibliographical research with a qualitative approach that aims to understand

¹Mestra em Letras (UESC). Especialista em Educação Cultura e Linguagens (IFBA). Docente da Rede Municipal de Guaratinga, Bahia, Brasil. E-mail: clebialima2006@hotmail.com

²Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Mestra em Estudo de Linguagens (UNEB). Docente do IFBA- campus Eunápolis. Docente Permanente do Mestrado PROFEPT-IFBA. Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: mariana.santos@ifba.edu.br.

some historical, theoretical and conceptual aspects that permeate/permeate teaching practices with the oral modality. A documentary analysis was also carried out, from which it was evident that even today, oral practices are neglected in relation to writing, ratifying dichotomies and hierarchization of knowledge in language practices.

Keywords: Orality. Linguistic education. Portuguese language. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira caracterizou-se, estruturalmente, por reproduzir, em todas as esferas, uma política eurocentrada que culminou em um processo de valorização da escrita em detrimento da oralidade. Em meio a isso, a Instituição Escolar, enquanto uma das agências de letramentos privilegiados e normatizados, contribuiu para o fortalecimento de uma sociedade grafocêntrica, que inferiorizou e neutralizou o ensino da oralidade enquanto uma prática social fundamental ao processo de desenvolvimento humano e de emancipação dos sujeitos.

As pesquisas relacionadas ao ensino da oralidade no cenário brasileiro não se constituem como uma novidade deste século, pelo contrário, sobre a ótica de Magalhães (2008), desde a década de 1980 com o surgimento do movimento de análise crítica do ensino de Língua Portuguesa (LP), que os resultados dos estudos no campo da Linguística, especialmente da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual e da Análise do discurso, começaram a ser aplicados ao ensino de Língua Portuguesa. Tal contexto se caracterizou pelo surgimento de novos fundamentos linguísticos e teóricos, que respaldaram diferentes estratégias de ensino dentre as quais podemos destacar, primeiramente, o fato de surgir uma concepção de língua enquanto atividade de cunho social, que se volta para uma perspectiva discursiva da linguagem.

Essa concepção de língua ocasionou outras funções e papéis para os atores sociais que fazem parte da construção social do conhecimento. Surge, assim, uma nova didática do ensino da Língua Portuguesa, acompanhada de uma necessidade de outras práticas docentes de ensino da leitura e da escrita, com vista ao enfretamento da dicotomização. Nesse contexto, entretanto, emergem concepções acerca de língua e linguagem, diversidade linguística, variantes linguísticas, texto e

discurso, oralidade e escrita reconfigurando assim, a antiga ideia de oposição existente entre estas duas últimas, conforme aborda Marcuschi (2001).

A prática da oralidade está intimamente relacionada com as nossas interações sociais cotidianas, pois somos participantes de situações sociais nas quais adquirimos a competência de adaptar os nossos discursos orais ao contexto comunicativo ao qual estamos expostos, ou seja, comportamo-nos de um modo diferente em cada situação comunicativa. Por isso, a prática reflexiva da oralidade é também uma forma de inclusão cultural e de socialização e a instituição escolar deverá criar condições para que os estudantes a acessem de forma consciente³ como afirma Magalhães e Cristovão (2018).

Estamos há mais de quarenta anos de pesquisas relacionadas ao campo da modalidade oral cujos resultados conduzem à proposição de uma alternativa de tratamento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa que destitui a visão dicotômica entre fala e escrita e as integra como “modalidades imbricadas em práticas sociais de uso da língua, suficientemente produtivas em função dos contextos” (Magalhães; Cristovão, 2018, p.17).

É válido destacar que os resultados das pesquisas na área não objetivaram/objetivam estabelecer comparações entre fala, oralidade e escrita acentuando as especificidades de cada uma, mas sim, busca analisar as relações mútuas e intercambiáveis entre ambas. Além disso, as diversas pesquisas em torno do ensino da oralidade reforçam o discurso de que ela deverá ocupar um espaço de destaque na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo que os frutos resultantes dessas pesquisas nos conduziram a uma concepção de língua enquanto fenômeno heterogêneo, histórico e social, possibilitando na atualidade a ampliação das pesquisas sobre a oralidade e ensino dentro de uma perspectiva de integração entre fala e escrita como observa Magalhães e Cristovão (2018).

Frente ao legado das diversas produções brasileiras em torno do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e mediante algumas indagações que nos inquietam enquanto profissional docente, colocamo-nos a refletir a respeito da

³A utilização do adjetivo “consciente” no que se refere às práticas de ensino e de aprendizagem com a oralidade diz respeito à necessidade de se trabalhar essa modalidade a partir de uma concepção de linguagem como interação, “como trabalho coletivo, social, historicamente situado, e por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de determinada comunidade”(Magalhães, 2018, p.17).

necessidade de alguns questionamentos: Como será que as discussões teóricas têm ultrapassado os limites da academia e permeado as práticas de ensino nas escolas, especialmente as públicas? Os/as professores e professoras de Língua Portuguesa têm acessado os estudos linguísticos em torno da temática ou recebido formação continuada, e/ou mesmo se constituído enquanto professores pesquisadores nesse campo? Qual é a concepção de oralidade dos/das docentes? De que modo as práticas com a oralidade se efetivam nas salas de aula? Essas práticas compreendem as tradições orais para que sejam considerados outros letramentos, além dos letramentos escolares? Essas questões conduziram a muitas movimentações de pesquisa que culminaram neste texto, entendemos que não serão todas elas respondidas metodologicamente aqui, mas foram pontos de partida e referência para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para escritura aqui em curso, que traz o recorte de um estudo mais amplo.

Considerando esses questionamentos é que a escrita deste artigo se justifica, materializando os resultados de pesquisa e pela necessidade de discutir a concepção de oralidade na Educação Linguística do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. A nossa escolha por esse nível de ensino se dá pelo fato de ambas as autoras terem vivência e atuação com esse contexto e se sentirem provocadas e inquietas por conta de a oralidade ainda não ocupar lugar protagonista na Educação Linguística de LP. A concepção de Educação Linguística, aqui adotada, contempla a proposta de Bagno e Egon Rangel (2005) que a concebem como o conjunto de fatores socioculturais, que possibilitam ao indivíduo, durante a sua existência, adquirir, conhecer e ampliar aspectos relacionados a outras línguas, à linguagem de modo mais amplo e sobre todos os outros sistemas semióticos. Assim, a educação linguística consegue acoplar saberes relacionados às crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos em torno da língua/linguagem na sociedade, ou seja, uma ideologia ou imaginário linguístico.

A pesquisa realizada de modalidade bibliográfica e abordagem qualitativa, teve como enfoque, a revisão de literatura, em relação às temáticas do estudo e a análise documental, diante do objeto de pesquisa, a concepção de oralidade na educação linguística das séries finais do ensino fundamental, no lócus, Instituto de Educação de Guaratinga- Bahia .

A investigação aconteceu entre os anos de 2021 e 2022. Entre os objetivos dispostos neste artigo, refletiremos a respeito da forma como a modalidade oral tem ocupado o contexto das práticas de ensino e sobretudo, se esta tem se efetivado para além de um objeto de ensino, mas especialmente numa perspectiva de inclusão cultural e social, considerando práticas languageiras.

2. A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A normalização escolarizada da aprendizagem da leitura e da escrita com foco para a perspectiva de reconhecimento dos seus aspectos gramaticais num denso processo de metalinguagem, embasada no método reducionista de ensino, conduziram, de certo modo, para uma supervalorização da modalidade escrita e conseqüentemente ao fortalecimento de uma sociedade grafocêntrica estruturada e reforçada com o “mito do letramento⁴” Marcuschi (2001).

Os métodos reducionistas de ensino caracterizaram-se por estratégias centradas nas regras gramaticais e na variedade linguística padrão, tão bem enfatizadas pelas gramáticas que sempre preconizaram a língua padrão como o modelo de língua a ser usada. Nesse contexto, durante décadas, o ensino de Língua Portuguesa enfatizou os exercícios de análise e classificação dos termos e das regras sacralizadas e impostas pela gramática normativa e/ou prescritiva. Tal método explorava/explora o texto como suporte didático, ou seja, como pretexto para análise e classificação dos compêndios canônicos estabelecidos/ impostos pela gramática conforme aponta Kleiman (2008).

Nesse cenário, as manifestações orais eram deixadas em segundo plano, visto que a sala de aula se constituía como um espaço de valorização das atividades de memorização e das regras e nomenclaturas da gramática de prestígio corroborando para “privilegiar a língua escrita em detrimento da oral” (MILANEZ, 1993, p. 15) e fortalecendo assim uma determinada ideia de que a modalidade oral não poderia e/ou deveria ser considerada como instrumento de comunicação visto que os/as estudantes seriam avaliados/as apenas pelo que escreviam e não pelo que

⁴ Estamos considerando aqui como mito, o fato de historicamente apenas ser considerado o letramento escolar como referência para todos os tipos de letramentos.

falavam, fator que Milanez (1993) denuncia como um reconhecimento da escrita enquanto veículo singular de comunicação entre as pessoas.

Os estudos de Linguagem do século XX e as numerosas produções referentes à relação leitura e escrita, impulsionaram as pesquisas e práticas pedagógicas com a oralidade, em vista do impacto de uma nova concepção da Linguagem como interação no ensino de Língua Portuguesa como afirmam Magalhães e Cristovão (2018) e a respeito disso, Santos (2002) aborda que

Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução (Santos, 2002, p. 30-31).

Nessa perspectiva a linguagem deixa de ser encarada apenas como código de comunicação e passa a ser concebida enquanto enunciação e discurso. Tal concepção passa-se a considerar fatores referentes às relações da língua com os seus usuários, com o contexto de utilização, e, especialmente, com as condições sociais e históricas em que é utilizada.

Nessa nova direção, as práticas de ensino antes voltadas à memorização das regras gramaticais, com ênfase na reprodução, dão lugar a uma prática pedagógica interativa culminando no rompimento dos modelos mais reducionistas cuja ênfase se dava nos aspectos estruturais do ensino de língua, bem como no padrão culto ou normativo de prestígio.

A partir de 1980, com os resultados dos estudos das ciências da linguagem e dos postulados da Pedagogia, o ensino de Língua Portuguesa passa a requerer outras práticas pedagógicas.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sócio-interacionista de ensino/ aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos. [...] Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita (Albuquerque, 2006, p. 21).

Diante de tais postulados e das mudanças oriundas das concepções construtivistas e sócio-interacionistas de ensino, destacaram-se no campo metodológico da chamada língua materna⁵, a eclosão de novas competências linguísticas que deveriam ser desenvolvidas/trabalhadas no contexto educacional. Incorporou-se nesse momento, aos níveis de ensino de Língua, os eixos da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística.

Acerca desses eixos, Suassuna (2006) evidencia sobre as competências a serem adquiridas pelo educando, ressaltando que a leitura deverá permitir a construção dos caminhos pelos quais o educando atribui sentido ao dizer do outro; a produção de textos escritos deverá possibilitar a expressão de sua visão de mundo; a linguagem oral deverá dar margem à participação cidadã no debate social e a análise linguística deverá contribuir para que o estudante, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Em meio a esse cenário marcado pela considerável expansão de estudos e pesquisas linguísticas emerge a concepção de Linguagem como um recurso de interação social e como um processo dialógico. É importante considerar ainda que as contribuições da Ciência da Educação (Pedagogia) também cooperaram fortemente para as mudanças ocorridas na década de 1980, pois traçou caminhos rumo a um ensino sócio-interacionista, teoria da aprendizagem que concebe o educando como sujeito ativo na construção social do conhecimento. Baseando-se nos estudos de Lev Vygotsky (1896-1934), o sócio-interacionismo postula que o desenvolvimento sócio-cognitivo é desencadeado da relação dialética que o ser humano desenvolve com o

⁵Defendemos que há outras referências de línguas como materna que inclusive protagonizam a oralidade, diferente do que a colonialidade institucionalizada tem feito enquanto legitimadora apenas da língua portuguesa como materna. Por exemplo, as línguas das diferentes etnias indígenas brasileiras e línguas africanas, também são nossas origens linguísticas.

meio social e cultural em que está inserido como afirma (Medeiros, 2016). Na teoria Vigotskyana, o desenvolvimento é estimulado e impulsionado pela linguagem.

Com relação a isso Koch & Elias (2006) ressaltam o fato de, em virtude da Concepção Dialógica da Linguagem, o sujeito passa a ser concebido enquanto ator e construtor social, que atribui e elabora sentido, assumindo, assim, uma postura ativa dentro do contexto social em que se encontra inserido.

O movimento de reformulação no campo da Educação e Linguagem foi iniciado no final da década de 70 e fortalecido na década de 1980 como afirma (PIETRI, 2012). Com esse movimento surgiram as pesquisas contemplando as relações entre oralidade-ensino e oralidade-letramento embasadas em uma concepção discursiva de linguagem que impulsionaram e contribuíram de maneira relevante para as investigações em torno da temática, reiteradas por Magalhães e Cristovão (2018). A respeito disso, Magalhães (2018), expõe que

Essas contribuições sustentam hoje as diferentes ações de formação, pesquisa, práticas pedagógicas e políticas públicas realizadas em várias dimensões, como os documentos oficiais da educação, a formação inicial e continuada de professores, os materiais didáticos, que estão atualmente calçados numa concepção de língua como fenômeno heterogêneo, histórico e social (Marcuschi, 2001) (p. 17).

Na contemporaneidade estamos diante de inúmeras investigações em torno do tema, sendo que a maioria desses estudos, especialmente os relacionados aos letramentos, amplia a perspectiva de oralidade e ensino a partir de uma perspectiva entre fala escrita, que destitui a concepção de dicotomia (Marcuschi, 2001; Rojo e Schneuwly, 2006) entre ambas, trazendo à tona uma visão de fala e escrita enquanto “modalidades imbricadas em práticas sociais de uso da língua, suficientemente produtivas em função dos contextos” (Magalhães; Cristovão. 2018, p.17). Afinal, uma análise dissociada da oralidade e da escrita, centrada exclusivamente na questão do código linguístico, sem considerar o papel dessas duas práticas na sociedade, sua distribuição e uso na vida cotidiana, aponta para uma reflexão reducionista em torno do tema. Sobre essa relação fala e escrita, Fávero defende que:

Ao tratar de fala e escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema de Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em

determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia chamar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais. (Fávero, 1999, p.69)

Essas diferenças estruturais se referem basicamente as diversidades que as duas modalidades apresentam em suas condições de serem produzidas, transmitidas e recebidas em seus modos de aquisição e nos meios pelos quais se organizam o que nos permitem retomar Schneuwly & Dolz (2004), ao abordar que a diferença mais relevante entre fala e escrita é encontrada na relação que o sujeito que enuncia estabelece com o lugar de enunciação, com os interlocutores, com o tema e com a finalidade de enunciação.

Em frente ao longo caminho percorrido em prol da superação da dicotomia oralidade - escrita e do refutamento, por parte de muitos teóricos (Milanez, 1993; Ramos, 1997; Fávero, 1999; Marcuschi, 1996; 1997; 1998; 2001) acerca da superioridade da escrita nas práticas de ensino, está posto que “não há oral que se oponha à escrita” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 31), e sim uma integração dessas duas modalidades nas práticas sociais de uso da língua. Contudo, mesmo tendo percorrido quarenta anos de pesquisas e produções acadêmicas em torno do ensino da oralidade, ainda percebemos a necessidade de refletir sobre como as práticas de ensino com essa modalidade tem se efetivado no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva de compreender, se ainda hoje essas práticas de ensino, na área de LP continuam a preterir a política da escrita desconsiderando ou inferiorizando o trabalho com a modalidade oral.

3. O/S ORAL/IS SILENCIADO/S NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

De forma breve, será relevante destacar nesse estudo, alguns aspectos relacionados à Linguística, Linguística Aplicada e Educação Linguística para adentrarmos as questões históricas que influenciaram para que a escola privilegiasse as práticas com a escrita em detrimento do trabalho com a modalidade oral enquanto prática socializadora.

A Linguística enquanto ciência de caráter multidisciplinar pode ser compreendida como “um conjunto de conhecimentos sistematizados, relativos a uma

ordem de fenômenos” (Luft, 1996. p. 137). Nessa direção, os seus estudos dão ênfase descritiva, histórica, cognitiva, psicológica e social, nos campos da escrita ou dos sinais, incluindo o contexto de comunicação. Assim, compreendendo sua relação com a perspectiva social de usos da linguagem e estabelecendo-se uma relação com o campo educacional, é que a sua compreensão é fundamental para a análise a respeito do trabalho com a modalidade oral, na educação linguística do ensino de LP, especialmente nas séries finais do ensino fundamental.

Com relação à concepção de Linguística Aplicada (LA) na perspectiva educacional⁶, na perspectiva aqui compreendida, não se limita a uma ideia reducionista em torno do termo. Não se trata de uma concepção em que o objetivo da linguística se reduza à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, como bem aborda Moita Lopes, (2006), mas sim de uma compreensão, e, sobretudo, uma consciência da Linguística Aplicada enquanto sustentação teórica interdisciplinar que poderá subsidiar o trabalho docente com a modalidade oral nas aulas, precipuamente, para uma educação linguística mais inclusiva e que valorize a diversidade que compõe o contexto da sala de aula, e, sobretudo que conceba um trabalho com a linguagem de modo que os estudantes consigam perceber a sua diversidade de possibilidades.

No que diz respeito à educação linguística, a concepção de Marcos Bagno e Egon Rangel nos interessa, visto que os autores a concebem enquanto:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno e Rangel, 2011, p. 63).

Nesse sentido, considerando que a escola se constitui como uma das agências de socialização e de letramentos que contribui para a normatização dos

⁶ Concepção expressa em (Hult, 2008, p. 10) traduzida por Balsemão (2013, p.677).

comportamentos linguísticos, convém destacar aqui a sua influência para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos referentes aos usos e manifestações da/s línguas/gens como admite Balssemão (2013). A autora reitera ainda que “quanto mais receptivo ou exposto às manifestações linguísticas do seu entorno, maior será o proveito do sujeito, que terá como perceber a si mesmo e ao outro” (2013, p.13).

Postos os conceitos anteriores retomamos aqui a ideia inicial deste tópico que aborda sobre o processo histórico que priorizou o ensino da escrita e desqualificou o trabalho com a modalidade oral nas aulas de LP e para tal, não poderemos perder de vista que o próprio processo de concepção do sistema educacional brasileiro, fundamentado na epistemologia do colonizador, se estruturou numa perspectiva em que o ensino e a formação são firmados em uma ideologia da superioridade de um povo “civilizado” e instruído sobre um povo gentio. Nessa perspectiva, é possível refletir a respeito das razões pelas quais a modalidade oral ainda precisa disputar um lugar nas aulas de Língua Portuguesa. Rezende (2020) nessa direção argumenta que:

O ensino chega como a capacidade, a competência de uma pessoa que sabe para moldar uma pessoa que não sabe. O padre e o militar são os detentores do conhecimento. O conhecimento é único. Ele não está neste território. O território colonizado não tem conhecimento. O conhecimento vem de fora, de um lócus de poder, que é a Europa, por uma voz de poder, e esse conhecimento é transmitido, e ensinado para quem não sabe (Rezende, 2020, p.19).

Nesse termos da autora citada e levando em conta também que a tradição oral é uma marca fortemente presente na história de sujeitos, que de acordo com Dos Santos, Valadares e Macedo (2020), consagradamente, tiveram as suas vozes silenciadas e boicotadas ao longo dos tempos, ou seja, indígenas, africanos, povos de comunidades tradicionais, que inclusive, por meio da oralidade, resistiram construindo identidade/s e ricos territórios histórico-culturais em nosso país, e ainda, considerando os pressupostos dos estudos decoloniais, é que possivelmente conseguiremos descortinar os motivos que influenciaram para que o ensino da oralidade não conquistasse um espaço de destaque nas práticas de ensino e de aprendizagem em geral.

Destaca-se aqui que a tradição oral compreende “o processo pelo qual acontece um constituir-se humano específico, de identidade individual-coletiva e comunitária” (Silva, 2019, p. 20), ou seja, por meio desse processo que também é educativo, é possibilitado às pessoas a manutenção da sua ancestralidade histórica, étnica, espiritual e cultural como mecanismos fundamentais à resistência.

Convém ratificar que o modelo educacional eurocêntrico “jamais permitiria que “a textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de aprender e figurar o real” (MARTINS, 2003, p.64) ecoassem em “nossas” letras escritas.

Nesse rumo, Martins (2003, p.64 *apud* Risério, 1993, p. 69-70) enfatiza

Quando os europeus principiaram a produzir textos no território hoje brasileiro, os indígenas já vinham, a tempos, produzindo os seus. E assim como os europeus transportaram para cá um dilatado e fecundo repertório textual, também os africanos, engajados à força no maior processo migratório de toda a história da humanidade, conduziram suas formas verbais criativas ao outro lado do Atlântico. Logo, ao se voltar pioneiramente para a história do texto criativo em nossa extensão geográfica, o romantismo deveria se defrontar, em tese, com os conjuntos formados por textos ameríndios e textos africanos. Em tese. De fato, não foi bem isto o que aconteceu. (...) O texto criativo africano foi ladeado ou ignorado, invariavelmente, naquele nosso ambiente. (...) Dito de outro modo, palavras negras passaram em brancas nuvens (p. 69-70).

Nesse cenário de sectarização o sistema educacional brasileiro se construiu e a escola reproduziu, e ainda reproduz em suas práticas de ensino, especialmente no ensino de LP, um modelo no qual “o domínio da escrita torna-se metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento” (Martins, 2003, p.64), o que contribui para uma subalternização das práticas com a modalidade oral ou mesmo um trabalho equivocado com essa modalidade. Nesse contexto, é perceptível uma visão de educação como ciência atemporal e linear que desconsiderou o contexto histórico e cultural dos demais povos constituintes da sociedade brasileira como ressalta, Silva (2019).

Dos Santos, Valadares e Macedo (2020), nessa direção argumentam:

Assim, a ideia de que se possa oportunizar nas escolas o conhecimento da tradição oral, outras narrativas, outros discursos,

perpassa noções muito caras aos que tiveram/tem/terão suas culturas massacradas por uma ideologia que combate a diferença, ou seja, precisamos (des)constituir e (des)construir o discurso monolíngue do colonizador para que ele não seja mais a única história contada. (Dos santos, Valadares e Macedo, 2020, p.226).

Na atualidade, os estudos e pesquisas em torno da oralidade na área da educação “ainda não conseguem concebê-la “como um processo educativo para o constituir-se humano” (Silva, 2019, p.25) visto que ainda é perceptível na educação contemporânea, um processo bastante voltado à valorização dos saberes cientificistas⁷ com vistas a atender às demandas do capitalismo, agindo dessa forma, a educação desconsidera o/s saber/es “espontâneos” oriundos das relações interativas entre o homem e o meio que o cerca, como afirma Silva (2019). Isso não significa dizer que não há complexidade e sistematização na constituição de linguagem dessas relações, como muito se pensa de maneira equivocada sobre a oralidade.

Essas concepções equivocadas são resultantes de projetos de colonialidade que incidem nas línguas e suas diferentes formas de existirem. A “história (...) contada seguindo um rastro de violência e de destruição de pessoas e de tudo aquilo que elas criaram, em especial de suas línguas e culturas” (Lagares, 1971, p.141), e sabemos exatamente que, no Brasil, esse processo perverso de colonização culminou em um modelo de sociedade impregnada de um monolinguismo e um monoculturalismo, que, ainda nos dias atuais, insistem em permear a formação docente, os currículos escolares e conseqüentemente, as práticas de ensino. Daí a necessidade de se (re)pensar o trabalho com a língua/gem em sua modalidade oral, percebendo-a numa perspectiva para além de uma área do conhecimento, mas como um objeto de estudo também capaz de protagonizar e representar sujeitos de diferentes raças/cores e etnias, que tiveram as suas histórias linguísticas silenciadas e/ou excluídas por um modelo escolar baseado na epistemologia eurocêntrica.

4. AFINAL, O QUE DIZ A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A ORALIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE GUARATINGA?

⁷ Ressaltamos a importância do conhecimento científico e ratificamos que a nossa abordagem aqui é no sentido de trazer sempre a reflexão de não hierarquizar os conhecimentos e sim demarcar as suas relevâncias diante dos objetivos e contextos de construção de saberes.

O processo de educação linguística de cada pessoa inicia-se nas suas primeiras interações com a família e a comunidade do seu entorno, nesse cenário é que o indivíduo se apropria da sua língua materna (vivências de linguagem vigente) e conseqüentemente, uma cultura de linguagem típica do meio social em que se encontra inserido, como explicita Bagno e Rangel (2005).

Tomando como referência a sociedade brasileira cuja educação linguística é compreendida como um objeto de formalização promovido pelas instâncias de poder e considerando que a escola, nessa perspectiva, se constitui como um aparato estatal de sistematização trataremos aqui da educação linguística institucionalizada na/pela escola especialmente no Ensino fundamental II, nos aspectos concernentes ao trabalho com a oralidade, mas não poderemos perder de vista que em âmbito geral, a educação linguística das escolas do país atravessa uma crise, e como afirma Bagno e Rangel (2005):

Existe, antes de mais nada, uma demanda social por educação linguística que suscita, da parte das diferentes instâncias ocupadas com o tema, conjuntos variados de respostas. De um lado, as diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos da mais diversa natureza (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos, etc.), aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do ensino fundamental e médio, sistemas de avaliação de cursos superiores, programas de avaliação do livro didático, programas de formação docente etc.) (p.64).

Nesse cenário e em meio aos mais variados interesses, do outro lado se encontram os/as docentes de Língua Portuguesa e os/as estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, e aqui, será retomado o questionamento que intitula esse tópico, afinal, o que diz a educação linguística para a oralidade nas séries finais do Ensino Fundamental do Instituto de Educação de Guaratinga?

Com vistas à compreensão acerca de como têm se efetivado as práticas de ensino sobre/com a oralidade na escola citada foram analisados os planos de curso de Língua Portuguesa elaborados especificamente para os 8º e 9º anos, do ano letivo

de 2019⁸. É relevante explicitar que a escolha por analisar somente os planos de curso para os dois últimos anos do Ensino Fundamental, se justifica pelo fato de nessa etapa, os estudantes encontrarem-se em fase de transição e/ou mesmo de uma preparação para atuarem em outro nível de ensino da educação básica, que é o Ensino Médio e que este, por sua vez, exigirá dos estudantes a aproximação de outros letramentos escolares e acadêmicos por meio dos quais a necessidade de trabalho e utilização dos gêneros orais se ampliará visto que tais “gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”, (Schneuwly, Dolz, 2004, p. 172).

Isso possibilita a compreensão da variedade das práticas de linguagem por meio de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos e ainda fornecem dados para a compreensão das características específicas da textualidade oral como reiteram Schneuwly e Dolz (2004).

Cabe reiterar que o trabalho efetivo com a modalidade oral numa perspectiva de “*continuum*” com a escrita deverá subsidiar as práticas de ensino de Língua Portuguesa em toda a etapa da educação básica, visto que, como nos alerta Magalhães (2018), a escola deverá possibilitar o trânsito dos aprendizes nas mais variadas práticas orais, diante dos distintos gêneros de textos orais, afinal, por meio do gênero textual a língua efetivamente se materializa considerando a intenção de comunicação numa perspectiva sociointeracionista de ensino e de aprendizagem como reforça Bakhtin (2006).

Nessa direção Marcuschi (2003) concebe os gêneros textuais como as realizações linguísticas concretas que se definem em situações sociocomunicativas empiricamente realizadas.

A análise realizada nesse artigo não prioriza que o ensino e o trabalho com a oralidade sejam efetivados apenas nas séries finais da última etapa do Ensino Fundamental (EF), pelo contrário, defende que esta seja inserida, de forma intencional e planejada durante todo o trajeto do EF. Aqui, por uma questão de arquitetura do gênero artigo e por objetivo de pesquisa é que fazemos tal recorte.

⁸ Os planos de curso analisados são referentes ao ano de 2019 porque a escola organiza o seu planejamento anual a cada trimestre letivo, de acordo com as previsões do seu Projeto Político Pedagógico, como o ano letivo de 2020 foi interrompido pela Pandemia Mundial do Coronavírus, a instituição não disponibilizou a construção de tais planos para o 2º e 3º trimestres, além disso, estávamos em transição e adaptação para o planejamento de aulas remotas do ano contínuo 2020/2021, os planos de curso ainda se encontravam em fase de produção, no período de desenvolvimento da pesquisa que gerou este artigo.

O componente curricular de Língua Portuguesa na etapa final do Ensino Fundamental compreende uma das maiores cargas horárias visto que se efetiva por meio de cinco horas/aulas semanais e de acordo com os estudos contemporâneos na área de linguagens, a LP deverá assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como fora assumido em documentos oficiais, como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao preconizarem que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20)

Convém destacar aqui que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2017) reitera a sua concepção de oralidade como um eixo de integração a partir do que o próprio documento alega ser uma das práticas de linguagem já preconizadas em outros documentos curriculares da área, juntamente com leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Nessa direção, o texto da base diz que o

Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC, 2017, p. 76-77).

Não estamos afirmando que os trabalhos com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa se efetivem somente a partir dos pressupostos de tal documento orientador, contudo a menção ao documento é realizada devido ao seu caráter oficial e, sobretudo por perceber que os planos de aula analisados se apoiam, pelo menos estruturalmente, em tais orientações. Entretanto, é preciso ressaltar que a BNCC ainda estabelece o foco nos letramentos escolares no que tange o trabalho com a oralidade. Ademais, a BNCC se constitui como obrigatória para a educação básica, diferente dos PCN que eram parâmetros, isso nos diz muito sobre o reflexo dos usos marcados nos planos de curso analisados.

Há uma indicação superficial de considerar outros letramentos, quando diz sobre “a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BNCC, 2017, p. 76-77), mas não efetiva de fato, a importância de, por exemplo, se contemplar as práticas languageiras de tradição oral, entre outras. Além disso, não há a indicação da concepção do que se quer dizer “socialmente significativas”, já que isso envolve questões de debates epistemológicos, teóricos e conceituais situados e que não deve ser utilizado apenas como um termo ou expressão.

4.1 Os Planos de Curso para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Ao analisar os planos⁹ de curso anual para o 8º e 9º ano é perceptível uma forte referência à BNCC visto que em ambos, a estrutura se inicia (tópicos 1 e 2) a partir das competências gerais e específicas para o ensino de LP, nesse segmento do Ensino Fundamental. No tópico de número 3, intitulado como “Temas a serem trabalhados” temos a disposição dos temas organizados a partir de subdivisões e os demais itens se constituem respectivamente de Metodologia, Recursos Didáticos, Avaliação da Aprendizagem e Referências.

Aqui serão tomadas como base de análise, as subdivisões (unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades) apresentadas dentro da temática a ser trabalhada nos planos para os três trimestres letivos, com vistas a perceber a dimensão do trabalho com a oralidade nos anos finais.

No que se refere ao aparecimento do eixo da Oralidade, nos planos para o 8º e 9º anos, espera-se que ele apareça na seção das Unidades Temáticas, contudo, isso não ocorre e verificamos uma ênfase aos eixos da leitura, produção textual, análise linguística e uma forte referência ao ensino de gramática normativa, que aparece dentre as unidades, em praticamente todos os trimestres dos materiais analisados.

É relevante considerar que de acordo com Geraldi (2002) o trabalho com a análise linguística, quando realizado em uma perspectiva de “reflexões linguísticas” a

⁹Planos de Curso completos disponíveis em: <https://drive.google.com/file/d/16bIBHPiswcl6tbP6gNWab2ZMf8XAWsps/view?usp=sharing>

partir de textos produzidos pelos próprios estudantes, promoverá uma reflexão sistemática a respeito da constituição e o funcionamento da linguagem em suas variadas dimensões, o que inclui “o desenvolvimento de habilidade de leitura/escuta, produção de textos orais e escritos” (Mendonça, 2006, p.208). Para que isso se efetive a mediação e a concepção de linguagem do/a docente será primordial.

Com relação aos Objetos do Conhecimento selecionados para o 8º ano, observa-se a proposição de um trabalho em que, além da ênfase nos estudos referentes à gramática normativa, aparece também um planejamento com gêneros textuais que privilegia, em grande parte, a ampliação da competência leitora, a produção textual com ênfase na apropriação da expressão escrita, contudo será relevante destacar a presença de gêneros textuais como o *Esquete*, que, embora requeira um roteiro escrito, se constitui como um gênero oral, como afirma Travaglia (2017), e também ocorre nesse seguimento o trabalho com os gêneros textuais, *Debate* e *Depoimento pessoal*.

É relevante destacar, que o trabalho com o depoimento pessoal, compreendido aqui como gênero oral, mesmo sabendo que pode ser materializado na modalidade escrita, poderá propiciar aos discentes a ampliação da competência de produção de textos orais ou escritos adequados às diferentes situações comunicativas como reverbera Dantas e Marine (2018).

Já nos Objetos do Conhecimento organizados para o 9º ano verifica-se uma proposta pautada no trabalho com as modalidades da língua (oral e escrita), com o reconhecimento das características dos textos orais, bem como a articulação de elementos linguísticos e extralinguísticos inerentes à oralidade e com os níveis de formalidade dos textos orais e escritos.

Verifica-se ainda uma ênfase no emprego das regras da denominada norma gramatical de prestígio nas situações de expressão oral e escrita e a preocupação de adequação do vocabulário a essas situações, o que dá margens, nesse caso, a interpretar a exploração de um oral que pode, inclusive, não promover nos estudantes, uma reflexão acerca do domínio consciente do seu desempenho na fala, como afirma Magalhães e Cristovão (2018).

Percebe-se, a partir do exposto, que o trabalho com a modalidade oral se encontra previsto nos planos de curso analisados, ainda que em desvantagem com relação aos trabalhos propostos com as práticas de leitura, escrita e ensino de

gramática da língua, afinal, não se trata de desqualificar um aspecto em detrimento do outro e sim analisar o espaço que o trabalho com a oralidade tem ocupado na Educação Linguística das séries finais do Ensino Fundamental, considerando a necessidade de ampliação do espaço reservado ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, e, sobretudo, “garantir que isso seja feito de forma sistemática e comprometida” (Dantas; Marine, 2018, p.39), com vistas à ampliação e valorização da competência comunicativa dos estudantes, como já enfatizara Bortoni Ricardo (2004).

Nessa perspectiva explicita-se que a ação da/do docente de Língua Portuguesa se constitui como um aspecto fundamental no processo de (re)significação do trabalho com a modalidade oral em sala de aula, com vistas à formação de sujeitos competentes comunicativamente e bem articulados com a língua, tanto em sua manifestação oral quanto na modalidade escrita.

5. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM TRABALHO COM A ORALIDADE

Está explícito que as aulas de Língua Portuguesa na contemporaneidade não mais deverão fundamentar-se na ideia de ensinar a ler e a escrever “bem”, afinal, esta já se constitui como uma ideia superada graças aos avanços das Ciências da Linguagem¹⁰. Nessa perspectiva, (re)significar o trabalho com a oralidade nas salas de aulas requer, sobretudo, a aprimoramento de competências docentes capazes de garantir maior segurança e assertividade no tratamento com as questões relacionadas ao oral e à “(re)construção de uma oralidade mais consciente nos gêneros pertinentes as práticas de diferentes esferas sociais” (Guimarães; Souza, 2018, p.74). Com relação a isso Negreiros e Boas (2017) reiteram:

E tal eficácia só é possível com uma mudança na formação docente e com o comprometimento das instituições de ensino em aliar saberes acadêmico-científicos às práticas escolares. Em outros termos: acreditamos na necessidade de uma mudança de postura: aulas significativas, com objetivos claros, bem preparadas e bem ministradas, realizadas por profissionais bem formados e conscientes do trabalho docente. (p.116).

¹⁰ Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística Interacional, A Linguística Aplicada.

Não há como não mencionar a formação de professoras/es nesse processo como um possível caminho para um trabalho mais efetivo com a modalidade oral, visto que como defende Negreiros e Boas (2017), na maioria das vezes, a supervalorização da escrita nas aulas de LP, para além de uma atividade, está extremamente voltada para a postura de trabalho do/da docente decorrentes de fatores tais como: formação deficitária, concepção de oralidade baseada na fala e na escuta que geram dificuldades no potente trato com a modalidade em sala de aula.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que, em alguns casos, ocorre uma interpretação equivocada a respeito do trabalho com a oralidade e este é confundido com um falar cotidiano; com conversas que têm como base o texto escrito; com respostas em voz alta e/ou uma oralização da escrita, atividades que pouco contemplam a promoção nos/nas discentes de uma reflexão acerca do seu desempenho oral, que envolve fala e diferentes sinais.

Sabemos que o rompimento de paradigmas reducionistas nas práticas docentes não se efetivará em um “pisar de olhos”, mas requer adoção de políticas educacionais e linguísticas capazes de promover mudanças que contemplam aspectos tais como os listados por Negreiros e Boas (2017):

- a) Revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país**, aliando os conhecimentos científicos da universidade com a prática. É um engano a velha máxima ainda muitas vezes cultuada segundo a qual “as teorias não possam se aliar às questões práticas”. Não há dicotomia entre conhecimento teórico e prático.
- b) Definições de didáticas específicas de ensino de língua materna para problemas específicos**. A grosso modo, frente a um problema didático, o que um professor precisa fazer para resolvê-lo? Quais as estratégias precisam ser adotadas?
- c) Valorização das vocações de futuros docentes de língua materna**, com incentivos de várias ordens para que os alunos interessados tornem-se professores.
- d) Incentivo à qualificação** (formação continuada) dos professores de língua materna, em intercâmbio com as universidades.
- e) Renovação do material didático** usado nas aulas de língua materna, com propostas equânimes que envolvam tanto a modalidade escrita como a oral (p.122- grifo das autoras).

As autoras citadas acima defendem a necessidade da adoção de uma postura textual, discursiva e interacional da oralidade por parte dos docentes de Língua Portuguesa, que a partir de Rojo e Schneuwly (2006) considere e respeite os ‘orais’ com vistas a possíveis caminhos para o tratamento da temática na

contemporaneidade e abordam uma lista de ações capazes de subsidiar o trabalho docente:

- a) Capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade.
- b) Conhecimento textual, discursivo e interacional de práticas/gêneros textuais orais que possam ser trabalhados com determinada turma.
- c) Cumprimento de metas a serem obtidas no trabalho com gêneros orais na escola.
- d) Montagem de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral.
- e) Aplicação de metodologias, como a proposta das “sequências didáticas”, que sejam adequadas ao trabalho com o gênero escolhido.
- f) Percepção dos riscos e dos ganhos de se trabalhar sob determinada perspectiva metodológica.
- g) Elaboração de projetos interdisciplinares em que se trabalhe a questão da oralidade.
- h) Definição de avaliações a respeito do gênero oral trabalhado, centradas nos aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.
- i) Estabelecimento de gêneros orais públicos com outros gêneros orais ou escritos, a partir de uma ideia noção de “sistema de gêneros”.
- j) Domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros orais a serem trabalhados. (p.123).

Entendemos que essa listagem de ações apresentadas, embora sejam relevantes para uma possibilidade de trabalho com a modalidade oral, de maneira mais emancipatória, interacionista e democrática em sala de aula, não esgotam as inúmeras alternativas que a prática docente, baseada em um processo de ação/reflexão/ação do ser/fazer será capaz de propiciar a todas/os nós, docentes de Língua Portuguesa, e principalmente, às/aos estudantes, no que tange o conhecimento e apropriação das práticas linguageiras orais.

Também não se constitui como uma pretensão deste artigo apresentar um conjunto de soluções para a promoção do trabalho com a modalidade oral no ensino fundamental e sim refletir e apresentar alguns aspectos observados a respeito do trabalho com a oralidade na Educação Linguística dos anos finais do Ensino Fundamental e assim indicar caminhos para o fortalecimento de educação linguística menos dicotômica e hierarquizada, garantindo também, o protagonismo da oralidade.

Outro ponto que entendemos que seja importante dizer é o fato de que os processos de oralidade têm se fortalecido nas atividades acadêmicas e escolares de maneira geral, principalmente nos últimos anos, diante da situação de pandemia, em

que vivenciamos o distanciamento social, as transmissões por áudios e vídeos na internet, por meio das redes sociais, plataformas de webconferência entre outros meios, possibilitaram os usos dos orais, suas constituições e complexidades. Apesar de ser por motivo de uma pandemia que trouxe tantas perdas e lutos, a compreensão da relevância da oralidade a partir do contexto digital, indica caminhos para os deslocamentos ao protagonismo da oralidade, com vistas ao cuidado de não a concebê-la de forma reducionista.

Pelo exposto, os caminhos pautados aqui, nas movimentações epistemológicas, teóricas e conceituais é possível repensar o trabalho com oralidade a partir do (re)conhecimento das tradições orais, perspectivas de linguagem de povos africanos, indígenas, quilombolas, ciganos, línguas de sinais, a oralitura, a linguagem pajubá e suas origens de vivências de linguagem, entre outras possibilidades orais de diferentes territórios e culturas linguísticas, e que esses letramentos estejam nos currículos escolarizados ou não, da aprendizagem e ensino de língua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, realizamos uma análise do tratamento da oralidade na Educação Linguística das séries finais do ensino fundamental no Instituto de Guaratinga, com vistas a compreender a forma como o trabalho com a oralidade se efetiva nos planos de cursos elaborados para o 8º e 9º anos desse segmento da Educação Básica, considerando os aspectos teóricos e metodológicos contemporâneos que tratam da necessidade de uma abordagem interacionista e protagonista da oralidade na Educação Linguística, nas aulas de Língua Portuguesa.

Com foco no objetivo do estudo foi realizado um recorte na constituição de tais planos que permitiu considerar que há uma previsão de propostas de trabalho a partir do tema em análise, ainda que em desvantagem com relação às práticas de leitura, escrita e ensino de gramática da língua.

Nessa via, tal recorte não consegue verificar se, no contexto das salas de aulas, as propostas apresentadas nos planos dão conta de se efetivarem por meio de um trabalho com a oralidade em que são estabelecidas normas específicas para a prática oral ou se, as atividades com a oralidade ainda se efetivam em uma abordagem auxiliar por meio de atividades cotidianas e pouco controladas como bate papos e/ou

exposições orais mediadas por perguntas e respostas e/ou até mesmo processos de oralização da escrita, Dolz e Schneuwly (2004), que não exigem uma reflexão ou até mesmo uma avaliação capaz de produzir nos discentes uma consciência a respeito do seu desempenho por meio da fala e das oralidades.

Essas questões nos direcionam para a necessidade de um desdobramento da pesquisa com vistas a identificar detalhes minuciosos a respeito de tal abordagem nas práticas de ensino e de aprendizagem do interior das salas de aulas, de maneira a investigar se a oralidade está pautada como meio ou como fim, no reconhecimento e usos das práticas sociais de linguagem. Entretanto, acreditamos que por meio deste texto fora possível contribuir para uma reflexão em torno da necessidade de se desenvolver um trabalho mais efetivo e consciente a partir da oralidade nas aulas de LP e, conseqüentemente, pensar a respeito da prática docente no que tange ao trabalho com essa modalidade que requer uma postura textual e discursiva e uma concepção dialógica e interacional da linguagem, aspectos que poderão ser efetivados por intermédio de uma formação eficiente, tendo como ponto de referência, as realidades e vivências de linguagem dos sujeitos.

Outra necessidade nesse sentido está diretamente relacionada à predisposição e desejo da/do docente de atuar enquanto pesquisadora/r de sua prática docente como reitera Bortoni-Ricardo (2009) visando observar e identificar as dificuldades da sua prática de ensino, das aprendizagens das/dos estudantes para assim construir intervenções eficazes e capazes de promover um trabalho que verdadeiramente contemple a formação de um sujeito/usuário competente, discursiva e linguisticamente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BALSSEMÃO, D. Educação Linguística e formação de professores de Inglês. **RBLA**, Belo Horizonte, v.13, p.677-709, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução á pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DANTAS, S. A.; MARINE, T. C. O espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa: possibilidades e desafios com o relato pessoal. In: Magalhães, Tânia; Cristovão, Vera. (Org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 1, p. 39-74.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOS SANTOS, M. F.; VALADARES, F. B. ; MACEDO, Y. M. (Des) encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, , 2019. p. 204-231.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, A. M. de M.; SOUZA, J. de. Pela necessidade de trabalhar a oralidade na sala de aula. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 81 - 100, maio/ago. 2018.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. Editora Ática. 12 ed.,1996.

MAGALHAES, T. G./ CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MAGALHAES, T. G. **Por uma pedagogia do oral**. SIGNUM: estud. Ling, Londrina, n 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. 6º Congresso de Língua Portuguesa- PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.30, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Nove teses para uma reflexão para a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos “parâmetros curriculares do ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor” Santa Catarina: **Revista da Anpoll**, n.4,p.137-156, jan/jun. 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARTINS, L. **Performances da oralitura**: corpo, lugar de memória. *Letras, Santa Maria*, n. 26, p. 63-81, 2003.

MEDEIROS, A. M. **O sócio interacionismo de Lev Vygotsky** Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/o-socio-interacionismo-de-lev-vygotsky/>> Acesso em:19 abr. 2021.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no Português. Campinas: Sama, 1993.

MOITA LOPES, L, P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. Língua[gem], 2008.

NEGREIROS, G. ; BOAS, G. V. **A oralidade na escola**: um (longo) percurso a ser trilhado. Letras, [S.l.], n. 54, p. p. 115, out. 2017. ISSN 2176-1485.

PIETRI, E. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, 1;FIAD, R. S. **Ensino de Língua das reformas, das inquietações e dos desafios**.Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REZENDE, T. **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística**:conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**-jan/jun.2020-Vol.20,Nº I.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: **Linguagem e (dis)curso - LemD**. Tubarão-SC, v. 6. n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor**.Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. B. FLORÊNCIO, S. P. N.; PEDERIVA, P. L. M. Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais -um estudo histórico-cultural. Curitiba: Appris, 2019.

SUASSUNA, L. Aula e professor de português: uma reflexão a partir do imaginário dos alunos; Didática da língua portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo; Ensino de língua portuguesa: problemas e perspectivas metodológicas.

In: **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006, p. 15-49.

TRAVAGLIA L. C. **Esquete**: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 19, n. 2 | jul./dez. 2017 ISSN 1983-3857.