

Desafios no ensino da oralidade

Challenges in oral teaching

Sara Helena da Costa Freitas¹; Josina Augusta Tavares Teixeira²; Miriam Raquel Piazzini Machado³.

Resumo

O presente artigo tem por finalidade propor uma discussão e reflexão sobre a oralidade e ressaltar a importância de sua real efetivação no ambiente escolar, considerando-se que as atividades didáticas contemplando esse tema, efetivadas na sala de aula de maneira sistemática e consciente por parte do professor e de seus alunos, certamente promoverão a ampliação das capacidades de expressão oral destes. Temos, como objetivo geral, elucidar o panorama didático com a oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental e, como objetivo específico, analisar como uma sólida formação de professores se torna fundamental na construção de profissionais eficientes na realização da tarefa de tornarem seus aprendizes usuários competentes do idioma pátrio. Para maior embasamento do nosso artigo, pesquisamos a forma como o tema é evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Abstract

The purpose of this article is to propose a discussion and reflection on orality and to emphasize the importance of its real effectiveness in the school environment, considering that the didactic activities contemplating this theme, carried out in the classroom in a systematic and conscious way on the part of the teacher and their students, will certainly promote the expansion of their oral expression skills. We have, as a general objective, to elucidate the didactic panorama with orality in the initial years of elementary education and, as a specific objective, to analyze how a solid teacher education becomes fundamental in the construction of efficient professionals in the accomplishment of the task to make its apprentices competent users of the mother tongue. To further substantiate our article, we have investigated how the theme is evidenced in the National Curricular Parameters (NCPs), the Education Guidelines and Bases Law (LDB 9394/96) and the National Curricular Common Base (BNCC).

Palavras-Chave: Oralidade. Formação de professores. Círculo enraizado.

Keywords: Orality. Teacher training. Rooted circle.

¹ Especialista em Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Docente substituta no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF- sarafreitasufjf@yahoo.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora- Docente no Colégio de Aplicação João XXIII- josinatavares@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis- Coordenadora do 1º segmento do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII- miriam.machado@ufjf.edu.br

Introdução

O trabalho com oralidade em sala de aula tem sido tema de muitas discussões atualmente, mas, apesar dessas preocupações teóricas, continua sendo pouco efetivado e, em algumas situações, considerado sem relevância enquanto atividade didática. Esse fato advém, principalmente, da tradição escolar que elege como preponderância o ensino da escrita. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), na contramão da ideia de irrelevância do trabalho didático com a oralidade, reiteram a sua importância e orientam que ele deve ocorrer a partir dos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. À vista disso, trazem importantes reflexões que poderão favorecer na formação de indivíduos, desenvolvendo a capacidade de adequarem a sua fala aos diferentes contextos sociais, informais e formais.

Partindo dessas reflexões, trazemos as aproximações e os distanciamentos entre a fala e a escrita, a importância do ensino da oralidade e as dificuldades que embargam essa prática, tornando-a um desafio para a escola contemporânea. Também tentamos traçar uma descrição do panorama atual das escolas, em relação ao trabalho com a oralidade.

Abordamos, também, a questão da formação de professores e as políticas públicas implementadas nesse âmbito, apontando algumas que julgamos mais interessantes para serem apresentadas neste trabalho. Dentre elas, estão a Constituição Federal de 1988, a LDB de 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Plano Nacional da Educação com o período de vigência de 2014 a 2024 e a criação da Base Nacional Comum Curricular (2016). O pivô desse artigo não é a apresentação dessas políticas, mas, sim, das dificuldades que o docente enfrenta no dia a dia, mesmo após instauração das mesmas no sistema educacional brasileiro. Considerando-se ser papel da escola ensinar a escrita e a oralidade, refletimos sobre o papel do docente na atualidade.

1. Ensino da oralidade: um desafio para a escola

A expectativa da sociedade, em geral, em relação à escola, reside no compromisso atribuído a esta de levar os alunos à incorporação dos conteúdos das diversas disciplinas. Assim, cumpre-lhe tornar sua clientela competente para atuar nas diversas esferas sociais, de

posse dos múltiplos conhecimentos que a ajudem na interação com o mundo. Com isso, a sociedade espera que seja garantida a todos a inserção democrática na vida social.

Com relação ao ensino escolar específico da língua portuguesa, os PCN's, instrumentos que balizam a educação em âmbito nacional sem, entretanto, impedir que cada escola formule seu projeto educacional, explicam:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

Assim, considerando-se o objetivo escolar de levar o aluno ao domínio da modalidade oral e escrita da língua, é compromisso dos professores ensinarem seu aluno a ler, escrever, ouvir e falar. Entretanto, ao entrarem para a escola, os alunos já trazem sua fala que foi construída nos contextos informais da vida cotidiana, de forma natural, nas interações sociais. Por outro lado, segundo explica Marcuschi (1997, p. 120), “[...] a escrita, em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.”. Dessa maneira, não se pode ignorar que a escrita se tornou um bem indispensável à sobrevivência em sociedades letradas.

Em consequência desse status de que se reveste a escrita, ela adquiriu um especial prestígio na escola e na sociedade em geral, deixando a fala em desvantagem nas preocupações didáticas. Sobre essa questão, Teixeira (2014), afirma que

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

Ainda sobre esse assunto, Marcuschi (1997, p. 120) analisa que “[...] *seria útil ter presente, desde logo, que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas.*” (grifo do autor).

Como consequência dessa menos valia atribuída à fala, o professor não se apercebe da necessidade de oportunizar ao seu aluno uma ampliação do repertório linguístico oral⁴. Assim, temos um cenário escolar desfavorável à construção de cidadãos: alunos que saem das escolas com o repertório linguístico restrito, pouco preparados para planejarem e adequarem sua fala aos diferentes espaços por eles ocupados e de perceberem a diferenciação e a necessidade dessa adequação para compreenderem e serem compreendidos por pessoas com distintas ocupações, em diferentes espaços sociais, através do uso formal ou informal da língua.

A construção dessa competência deve referir-se tanto à língua escrita quanto à falada, considerando-se que essas modalidades não caminham isoladamente. Marcuschi corrobora essa ideia quando explica: “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa” (MARCUSCHI, 1997, p. 134).

Hoje, a escola ainda convive com outro grande desafio: a oralidade tem perdido o seu lugar nas relações entre os indivíduos. De acordo com Saraiva (2011), a mídia e aparelhos eletrônicos têm ocupado o lugar da oralidade, construindo, assim, outra forma de diálogo na sociedade e acrescentando, para a escola, mais uma questão: como conscientizar seus alunos para a importância da fala?

1.1. Escrita e fala: aproximações e distanciamentos

As duas modalidades da língua, a fala e a escrita, são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Cada uma com suas propriedades, a **escrita e a fala** se completam e são duas atividades linguísticas igualmente complexas.

A fala, que é uma concretização da prática oral, é construída pelo usuário nas relações sociais das diversas situações rotineiras do cotidiano. Por outro lado, a escrita, enquanto manifestação formal do letramento, é adquirida, em geral, na escola. Assim, o domínio da escrita e o acesso ao saber têm sido as maiores fontes de poder nas sociedades, tornando a escola um dos principais responsáveis pela supervalorização da escrita sobre a oralidade. Esse

⁴Podemos entender repertório verbal ou repertório linguístico como o conjunto de habilidades que uma pessoa possui em relação ao uso da língua e das variedades que essa língua engloba. Esse repertório é que vai permitir ao falante adequar a sua fala aos mais diferentes contextos, familiar, laboral, social, distante, íntimo..., tornando-o um falante competente, apto a transitar nas mais diversas esferas sociais.

fato ocorre porque a escola parte do princípio de que o aluno já sabe falar ao adentrar a escola, então investe massivamente (ou tão somente!) no ensino da escrita. Esse fato privilegia as classes dominantes, considerando-se que estas representam os maiores contingentes das populações escolares, e que deixam de fora uma parte significativa da população sócio-economicamente desfavorecida, sem acesso à aprendizagem da escrita e dos diversos saberes disseminados pela escola.

Ambas as modalidades, escrita e fala, têm características em comum: são mecanismos de comunicação, utilizam a palavra para se concretizarem; possuem um sistema organizado complexo; estão inseridas em um sistema linguístico amplo; podem ser contextualizadas ou descontextualizadas; admitem diferentes graus de formalidade; ambas, escrita e fala possibilitam uma construção, um planejamento das ações, antecedente à sua concretização.

A língua escrita é uma tentativa de reproduzir a língua falada e representa um estágio posterior de uma língua, utilizando-se de símbolos gráficos para se concretizar. Como o momento da produção da escrita nem sempre coincide com o ato da comunicação a ser feita por ela, a escrita pode ser mais bem planejada, permitindo as correções e reformulações. Por isso, pode ser mais sintética, objetiva e precisa do que a fala, também permitindo que se evite a improvisação. As características extralinguísticas da fala são precariamente reproduzidas pelos sinais de pontuação: exclamação, interrogação, reticências, hífen, parênteses, travessão, pelo emprego de maiúsculas, de negrito, itálico ou de sublinhas. A escrita pode valer-se, ainda, de desenhos ilustrativos que esclareçam ou complementem as ideias do texto. Está mais presa ao conjunto de regras que a regem e, por isso, é mais conservadora.

Já a fala, por sua vez, é, em geral, mais espontânea e imediata e pode se valer de recursos extralinguísticos, como gestos, expressão facial e corporal, entonação de voz, timbre, altura, ênfase, velocidade da enunciação, pausas para produzir uma comunicação eficaz. Na fala, o fluxo da ação é contínuo e sua ruptura pode por em risco a compreensão do comunicado e/ou interesse do interlocutor. A língua falada pressupõe contato direto com o interlocutor, sendo que na maioria das vezes sua produção e recepção ocorrem em um mesmo momento. Isso a torna mais dinâmica, espontânea e vulnerável a constantes modificações.

Assim, pelo fato de a fala ter características peculiares diferentes das características da escrita, também demandará um ensino específico na escola, de modo que se complete a formação de um aluno usuário competente da língua, em suas duas modalidades.

1.2. A importância do trabalho didático com a oralidade

Segundo o Dicionário online de Língua Portuguesa – Aurélio, oralidade significa exposição oral. Para Marcuschi, entretanto, a oralidade vai muito além da exposição oral, ela é um “[...] grande meio de expressão e de atividade.” E, “[...] enquanto prática social é inerente ao ser humano” e é “[...] a porta de nossa iniciação à racionalidade” (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

A oralidade pode ser compreendida como uma atividade mais central que a escrita na intercomunicação social, especialmente em culturas menos letradas. Esse objetivo, por si só, justifica seu trabalho escolar. Além disso, por ser aprendida no ambiente particular de cada falante, ela representa a origem social e cultural deste, tornando-se, segundo Marcuschi (p.135), “[...] um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” e conclui que, por esse motivo, “a fala pode levar à estigmatização do indivíduo [...], o que não acontece com tanta frequência com a escrita”.

Por ser um fator identitário, a fala torna-se um instrumento para o trânsito nas diferentes esferas sociais e também ajuda no desenvolvimento da escrita e da formação cultural.

1.3. Dificuldades para a efetivação das práticas didáticas de oralidade

A oralidade atualmente é estudada por inúmeros pesquisadores, tanto do âmbito educacional quanto por sociólogos, historiadores e psicólogos, demonstrando uma preocupação e um envolvimento interdisciplinar sobre o assunto. Entretanto, ainda são grandes os desafios para a efetivação de práticas didáticas de oralidade.

O primeiro é o tradicionalismo da escola que reforça o prestígio da escrita, levando a preocupação com a fala a uma certa negligência. Também, além desse fator, segundo Teixeira, (2014, p. 55), “[...] ainda existe a crença de que a capacidade comunicativa já se acha suficientemente desenvolvida no aluno quando este chega à escola”, o que nem sempre é uma verdade, considerando-se as diferenças sociais e culturais da população escolar. Sobre essa questão, Cagliari, explica que

As crianças pobres têm mais coisas para aprender, ao entrar na escola, do que as crianças ricas, por causa da história de vida de cada uma e da natureza das nossas escolas. Isso, no entanto, não deve ser confundido com falta de capacidade mental, perceptiva, motora, psicológica, ou seja lá o que for. (CAGLIARI, 2009, p. 31).

Acrescentando-se ao exposto, o professor acredita que, sabendo escrever, o aluno já estará, automaticamente, em outro patamar da sociedade. É uma verdade, mas um trabalho didático que contemplar somente a escrita será incompleto, porque a fala tem características próprias que também precisam ser estudadas. Conforme afirma Marcuschi,

A supervalorização da escrita, contudo da escrita alfabética leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas (MARCUSCHI, 1997, p. 130).

Além desses fatores, existem outros, dentre os quais Teixeira (2014) destaca:

Dinamismo das atividades orais que expõem diferenças pessoais e de opinião e produz “barulho e confusão”, ameaçando o controle que o professor pretende exercer sobre a turma;

Preocupação do professor de expor o aluno a situações desconfortáveis, quando este exterioriza seu dialeto ou suas opiniões;

Inibição recorrente entre os alunos nas exposições orais. (TEIXEIRA, 2014, p. 58).

Com todos esses empecilhos, uma parte significativa dos alunos continua saindo das escolas sem ampliar o seu repertório de conhecimentos linguísticos orais e, por sua vez, os cursos de formação de professores deixam lacunas no preparo de tão importantes profissionais, dentre as quais, certamente, se encontra a dificuldade didática para o trabalho com a oralidade nas salas de aula. Não que o ensino da oralidade tenha que prevalecer sobre a escrita, mas há uma necessidade de que as duas modalidades linguísticas caminhem juntas, para que, assim, a formação completa, de fato, aconteça.

1.4 Panorama da realidade

As práticas de escrita e oralidade precisam caminhar juntas como modalidades linguísticas importantes e inerentes à formação dos sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar. Seja na modalidade falada ou escrita, a língua, “[...] reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 1997, p. 134). Sendo assim, de acordo com os PCNs,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...] sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 26).

Portanto, o aluno não tem que perder a sua variedade linguística sociocultural. Afinal, ao adentrar a escola, ele já é um falante competente da língua, utilizando-a de forma eficiente para se comunicar. Mas é imprescindível que o professor disponibilize a ele as formalidades da língua oral em diferentes espaços para que, ao chegar em uma apresentação teatral, entrevista, palestra e nas diversas formas de se expor oralmente em situações sociais, ele saiba agir convenientemente.

Cabe, então, principalmente ao professor de português, especialista no ensino de língua, auxiliado pelos professores das demais disciplinas que muito têm a colaborar nesse aspecto, criar oportunidades que possibilitem ao aluno adquirir a capacidade de expressar-se com liberdade e de monitorar sua língua, oportunizando-lhe aumentar seu vocabulário; adequar convenientemente sua fala; saber argumentar de forma convincente e ouvir respeitosamente os argumentos contrários; aguardar seu turno para falar; usar conveniente os recursos extralinguísticos como tom de voz, ritmo, o alongamento, a ênfase, a velocidade da fala; controlar sua ansiedade e timidez, tão comuns nas exposições orais. Para realizar essa tarefa, o professor terá que criar situações reais de fala, para que a linguagem oral evolua dentro das possibilidades de cada aluno, em situações motivantes para a expressão espontânea, num clima emocional favorável. Em um ambiente escolar motivador, a criança certamente se manifestará livremente, sem problemas e sem constrangimento.

Entretanto, as observações realizadas e o depoimento de estudiosos do assunto nos levam a crer que não é esse o ensino que as escolas brasileiras, em geral, efetivam nas salas de aula. Mas, será difícil ao professor propiciar a esse aluno uma ampliação do repertório linguístico se, geralmente, ele mesmo teve deficiência nessa formação. E mais difícil se torna valorizar a oralidade, se as provas de avaliações da Educação Básica, nacionais e internacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, concursos e seleções, em sua grande maioria, são puramente escritas e não orais. Esse comportamento reforça o demérito da linguagem oral e solidifica, na sociedade, essa menos valia e esse conceito de que a linguagem oral não é importante.

Adiante, refletiremos sobre a formação de professores no Brasil e sobre um processo que chamaremos de círculo enraizado, sobre o qual também discorreremos.

2. Formação de professores

Muitas discussões sobre desempenho de alunos, metodologias eficientes e escolas cidadãs nos remetem à formação de professores. Isso se justifica porque a eles é atribuído o compromisso de serem moderadores da aprendizagem escolar, ficando intermediários entre o aluno e os conhecimentos a serem incorporados por este. E toda a competência esperada do professor é construída, primeiramente, pela sua formação acadêmica, o que evidencia a grande responsabilidade das universidades e das escolas de formação desses profissionais. Sobre essa questão, os PCNs afirmam:

A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada.(BRASIL, 1997, p. 24)

Entretanto, somente a formação inicial, ainda que tenha sido construída de maneira sólida, não garante eficiência plena para o exercício do magistério. Se o homem muda, o mundo muda, as tecnologias evoluem, a postura e as estratégias didáticas do professor devem evoluir, para estarem sempre ao lado do seu aluno. Por isso, o investimento no crescimento desse profissional, tanto na sua formação acadêmica quanto nas suas condições de trabalho certamente refletirá de maneira positiva no seu desempenho. Os PCNs orientam que, além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não deve ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é, também, intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 24).

No caso específico do trabalho didático com a oralidade, apesar de os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontarem o desenvolvimento dessa competência em todos os níveis de escolaridade como uma meta imprescindível a ser alcançada, observa-se

ainda, nos cursos de formação de professores, uma lacuna quanto ao tema. Corroborando essa ideia, Gois e Leal (2012) afirmam que “[...] sem dúvida, a oralidade é o eixo de ensino menos prestigiado no currículo escolar da Educação Básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade.” (GOIS e LEAL, 2012, s/p.).

Dessa forma, é possível acreditar que uma parcela de professores ainda apresenta falta de experiência para o trabalho didático com a oralidade, tirando uma oportunidade de conhecimento para o aluno se articular nas diversas esferas da sociedade. Essa dificuldade advém, talvez, de sua formação recebida não somente como educador, mas de uma longa trajetória como discente, pautada no privilégio do desenvolvimento da escrita, subsidiada pela tradição escolar. Assim, é importante compreendermos o processo de formação docente no Brasil e retomarmos um breve passado elucidando, assim, algumas Leis e Parâmetros que foram elaborados a fim de contribuir com a formação inicial e continuada. Nas próximas linhas, apresentaremos algumas leis que fizeram parte desse processo.

Nas décadas de 50 e 60, iniciou-se uma discussão sobre a formação de professores para o trabalho nos anos iniciais. Assim, a Constituição Federal de 1988 abre espaço para tratar com relação direta a valorização dos professores, explicitando, no Artigo 206, 5º§, que está “[...] garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2012, p.121). Somente a partir da década de 90 é que foram criadas políticas públicas para orientar os educadores que preenchiam o espaço escolar.

Contribuindo com esse processo de ganhos educacionais, as discussões sobre a Educação brasileira progrediram e, em 1996, foi criada a LDB 9394/96 que delibera que, em regime de colaboração, a União, os Estados e Municípios devem seguir as leis já dispostas e criarem sua própria proposta Curricular, buscando atender, em cada disciplina, as questões mais eminentes de cada região, favorecendo a valorização dos espaços em que realmente os alunos atuam e experimentam.

Para que a LDB obtivesse êxito, foram criados os PCNs que, na sua apresentação, citam como objetivo “[...] contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas [...]” se concretizassem no panorama educacional brasileiro, e posicionar o “[...] professor, como o principal agente nessa grande empreitada”. (BRASIL, 1997, s/p.).

O documento aponta, ainda, algumas possibilidades para a sua utilização:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 1997, s/p.).

Para que a educação no Brasil alavancasse, foi criado também o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 10 de fevereiro de 1998, com os principais objetivos:

- .a elevação global do nível de escolaridade da população;
- .a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- .a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- .democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1997 s/p.).

O primeiro decênio do PNE vigorou de 2001 a 2011. Posteriormente, a vigência do plano em 2011, em tese, iniciaria o novo PNE 2011 a 2020, porém, somente em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005 que aprovou o Plano Nacional da Educação, tendo início em 2014 e término em 2024. Dentro do PNE vigente, foram criadas 20 metas e as estratégias que podem ser utilizadas para alcançá-las no prazo de 10 anos. Um dos itens, consideravelmente, mais relevante é a meta 7 que tem como proposta a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo que esta, por sua vez, terá os conteúdos base para a educação brasileira, se limitando a 70%, e o restante de 30% será contemplado pela adaptação das necessidades de estudo de cada região.

A construção da BNCC teve início em 2014, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC) e orientada por algumas organizações representativas como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), e por representantes da sociedade civil. De acordo com os dados

publicados online⁵ no site do MEC (2016), a Base Curricular recebeu, até o presente momento, mais de 12 milhões de contribuições por professores de escolas públicas, privadas, especialistas na área e sociedade civil, tendo, como princípio que a norteia, a Constituição de 1988, o artigo 205 que trata

[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 121).

Enfatizando a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a construção de uma base é o fruto das discussões na área da Educação, e também em conjunto com as famílias brasileiras, visando alcançar, com êxito, as metas traçadas pelo PNE vigente. Na referida base, há um leque de conteúdos-base a serem seguidos e a oralidade também foi tema de discussão e traz a instrução de que o professor elabore atividades que envolvam os exercícios da escuta ativa, a fim de possibilitar a compreensão dos mais diversos gêneros orais presente na sociedade.

Segundo a BNCC (2016), é importante que o docente leve em conta, durante a construção do seu planejamento “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2016, p. 94). Dessa forma, cabe ao educador proporcionar aos alunos diversos contatos com gêneros textuais, tanto os que circulam na realidade do aluno, quanto à experimentação de novos gêneros, oportunizando-lhes uma reflexão sobre como se articulam as duas modalidades da língua, escrita e falada, “[...] as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL, 2016, p. 94).

A partir dessas orientações, podemos concluir que não basta que o professor apenas deixe o aluno falar de forma livre, sem um direcionamento, o que não garante o desenvolvimento da oralidade na sala de aula. É necessário que as atividades sejam planejadas e sistematizadas para que o aluno aprenda a monitorar sua fala e perceba que há uma

⁵Dados obtidos disponível para consulta no site <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>> Acesso em: 22/07/2016.

necessidade de adequação da mesma, adequação essa que é definida pela situação do contexto atual ou imaginário, como explicita Soares

Não basta [...] que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros. (SOARES, 1999, p. 22).

Bakhtin (2003) define que os gêneros discursivos ocupam duas categorias: primários e secundários. Os primários são aqueles que se formam de maneira espontânea, decorrentes das condições comunicativas do cotidiano e são considerados como simples. Exemplo disso são as conversas informais com a família e amigos, saudações, relato do dia a dia, despedidas, etc.

Já os secundários são mais complexos e surgiram dos avanços realizados nos primários. Sendo assim, estes vêm de um convívio cultural mais elaborado, desenvolvido e organizado e, ao serem formados, incorporam os gêneros primários como base para a sua reelaboração. Os gêneros secundários, ao contrário dos primários que são espontâneos, são desenvolvidos pelas relações formais que não são aprendidas no dia a dia do aluno, mas com escrita, leitura e aumento do seu repertório linguístico. O gênero secundário não exclui a presença do primário, mas ocupa-se de sua estrutura básica, reelaborando e fazendo as modificações necessárias.

Como forma de ilustração, elaboramos a tabela a seguir com gêneros primários, que são os que os alunos aprendem de forma espontânea no convívio social no dia a dia, e os secundários que são aprendidos de forma mais complexa, situando como precursora dessa ação a escola.

Tabela 1: Exemplos de gêneros primários e secundários

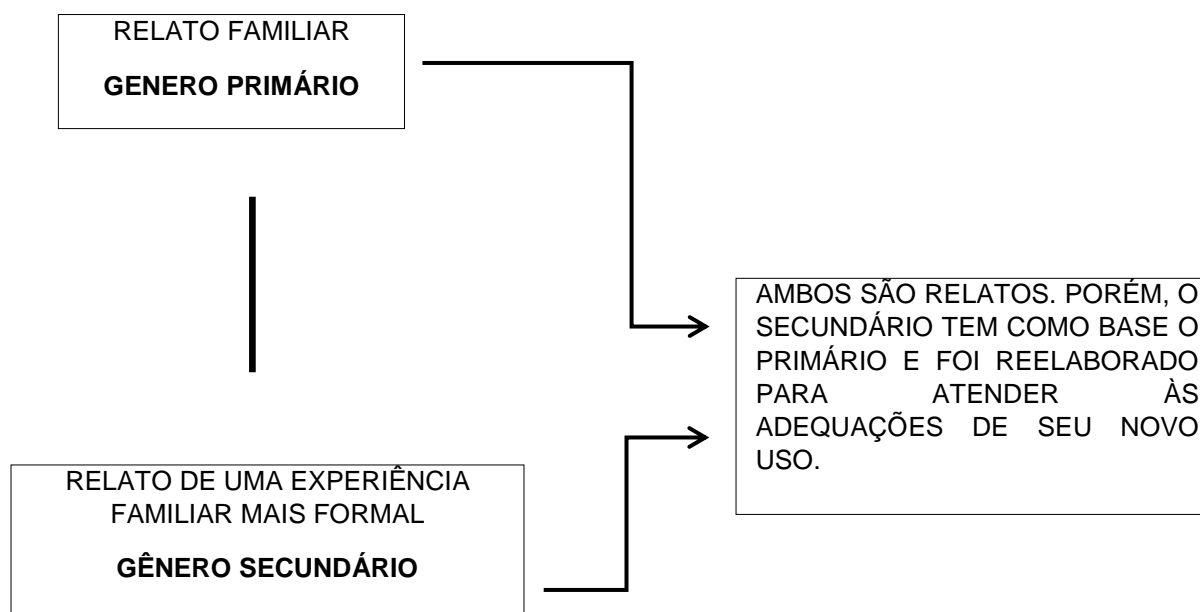
PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
Conversa informal com amigos	Apresentação de fatos em uma audiência
Bilhete	Ofício
Piada	Contos orais
Carta	Resenha
Relatos cotidianos	Relatos de experiência

Fonte: Produção da própria autora (2016) com base nos pressupostos de Bakhtin (2003)

Os gêneros orais, sejam primários ou secundários, constituem a elaboração do discurso construído pela relação social. Os gêneros que apresentamos e/ou aqueles que não citamos, na tabela apresentada, circulam em nossa sociedade em diferentes espaços.

Quando o discente tem a oportunidade de reconhecer os gêneros primários e, com o desenvolvimento da oralidade, compreender a construção dos gêneros secundários, pode perceber que não é necessário deixar de falar de maneira informal para ser entendido. O que ele precisa é compreender o que se pede em cada momento e adequar-se a esse momento com suas falas e comportamento. Exemplificando esse fato, trazemos o gênero relato, tanto na categoria primária, quanto na secundária, na Figura 1. Observe:

Figura 1 - Gênero primário e secundário – Relato



Fonte: Produção da própria autora (2016).

Na Figura 1, podemos perceber como um mesmo gênero pode ser reelaborado a fim de atender às necessidades de adequação de acordo com o que se pede. Entretanto, muitas escolas públicas⁶ e, não se pode negar, também muitas particulares mantêm o aluno no gênero primário e não extrapolam para enriquecê-lo com a diversificação dos gêneros de que, futuramente, ele precisará em um debate, em uma entrevista, enfim, nas situações de desafios que a vida oferece. É como ter as ferramentas, saber que elas existem e que são úteis em algum momento, porém não saber usá-las. Vendo por outro lado, o aluno que tem o seu repertório linguístico ampliado, e sabe como adequar os gêneros ao momento certo, aproveitará muito mais as oportunidades de privilégio que a vida oferece, do que um aluno desprestigiado e que, mesmo enxergando a necessidade de adequar-se, não tem um embasamento sólido para distinguir o gênero a ser usado e sua finalidade.

Isso pode ser percebido nas próprias universidades, nas apresentações de seminários, por exemplo. Enquanto um aluno consegue se desdobrar e fazer o uso adequado

⁶Dados obtidos a partir da apresentação disposta no site: <http://tremdeler.com.br/2016/09/13/educacao-em-minas-gerais-piora-em-2015-segundo-ideb/>. Acesso em: 18/10/2016.

dos gêneros orais, outros não se adequam e não sabem a forma de se expor, como deve ser o tom da fala, a postura corporal, o argumento para persuadir os ouvintes, enfim, não se veem preparados para monitorar sua fala. É possível que, desde os anos iniciais até os anos finais da escolarização, o que a escola lhe proporcionou foi um mero contato com os diferentes gêneros secundários, resumindo o trabalho efetivo com oralidade aos gêneros primários, como o bastante para atender às necessidades desse aluno no dia a dia.

Sendo assim, o que permanece, ao invés de prosseguir no desenvolvimento dos gêneros secundários, são as rodas de conversa que começam nos anos iniciais do ensino fundamental, os relatos cotidianos, o diálogo familiar e que, em muitas realidades de escolas brasileiras, não passam disso, não extrapolam para muito além dos mesmos gêneros usados nos anos iniciais. Isso ocorre, principalmente, porque a formação docente de uma significativa parcela de professores está estruturada sobre o que chamaremos, no decorrer desse trabalho, de círculo enraizado.

O círculo enraizado é o nome dado, nesse texto, às práticas docentes repetitivas e sem uma autoavaliação crítica. Ele é pautado no conhecimento teórico construído a partir dos pressupostos que o curso superior desenvolve e na didática que é desenvolvida na sala de aula. Portanto, ele tem duas principais características. A primeira é a realização das práticas repetitivas de uma parcela de docentes, por se acomodarem aos modelos educacionais anteriores, sem uma avaliação crítica de sua atuação. Quando não se constrói um pensamento didático crítico, isso pode acarretar a falta de oportunidades aos alunos para o aprofundamento em diversos conteúdos estudados em sala de aula. A segunda refere-se a uma parcela de docentes que, mesmo tendo uma avaliação crítica de suas metodologias, vê-se em condições desfavoráveis para a realização das alterações em suas práticas docentes, seja pelas condições de base teórica para substanciar novas alternativas, seja por questões de infraestrutura das escolas e/ ou outras questões que delimitam a formação contínua do docente, impedindo sua contribuição, limitando a evolução de sua formação de educador.

Ressaltamos, ainda, que a avaliação crítica não é voltada para o lado negativo, de forma que o docente tenha que fazer somente um levantamento das práticas dadas como ineficazes no ambiente escolar. Pelo contrário, é para que o mesmo perceba como tem desenvolvido suas didáticas e quais contribuições elas têm trazido para a formação dos indivíduos, pautadas na criticidade, na construção de um ser ativo.

Quando o docente não está aberto à análise crítica de suas didáticas ou não tem, no momento, condições para realizar mudanças devido às situações adversas presentes no contexto escolar, as práticas desenvolvidas nas salas de aula se tornam um círculo enraizado em que ele pratica o que aprendeu com outro professor e, este pratica o que aprendeu de seu antecessor, e o seu antecessor pratica o que também aprendeu e assim por diante. Forma-se um círculo em que sua raiz está fixada em uma base de formação docente instável, pois não gera uma segurança ao profissional para atuar dentro da área formada.

Em virtude disso, a formação de professores torna-se mais que crucial em todo o processo de ensino e aprendizagem. É a principal causa para a qual devemos nos atentar e dirigirmos todo olhar, sustentado por políticas públicas pois, por meio da formação, pode-se abrir um leque de questões que impliquem na evolução dos discentes.

Uma boa formação também é fundamental para que o professor consiga analisar um possível livro didático a ser adotado, verificando se está adequado à realidade de seus alunos; para saber construir o conhecimento junto com seus alunos de forma que atenda às necessidades de uma turma heterogênea; ter clareza da necessidade de uma autoavaliação constante de suas metodologias; estar sempre se fortalecendo com pressupostos teóricos que vão caminhar junto à sua prática na sala de aula.

Conclusão

Finalizando, acreditamos que, dispor ao aluno o contato com diferentes gêneros orais, não quer dizer que ele usará todos, mas, diante da necessidade, terá possibilidades de fazer opções entre os diferentes gêneros, de acordo com as variadas situações. Sendo assim, o papel do professor não se resume em se trabalhar a oralidade em aulas isoladas. Oralidade não é uma disciplina, mas uma modalidade da Língua Portuguesa que deve perpassar todas as outras disciplinas, articulando-se com a modalidade escrita.

Uma diversidade de estratégias para o desenvolvimento da oralidade certamente possibilitará que os alunos tenham a chance de desenvolver sua competência linguística, o que poderá lhes permitir alcançarem lugares mais prestigiados na sociedade. Negar esse direito ao desenvolvimento da oralidade é calar o aluno e não lhe permitir as mais significativas experiências dessa modalidade linguística que a escola tem o potencial de oferecer, quando

investe na formação de professores e, conseqüentemente, nos sujeitos que estão inseridos nesse âmbito.

Entretanto, uma articulação entre as políticas públicas e a realidade escolar é necessária, pois não basta criá-las, se as ações didáticas do cotidiano forem as mesmas, sem uma avaliação crítica das metodologias didáticas. Assim, se as políticas estiverem atentas às necessidades das escolas brasileiras, logo atenderão à formação de professores, à infraestrutura escolar, ao currículo, às metodologias, conectando-se aos fatos reais da educação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.

BRASIL. **Histórico do Plano Nacional de Educação**. 2012. 82 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010_pdf&Itemid=30192> Acesso em 22/07/2016. 20:02.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. 2º ed.- Brasília, DF, 2016.652 p.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba- be- bi- bo- bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

Dicionário Aurélio *online*- Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/oralidade>> 26/11/2015 16:17

LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**. Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Oralidade e escrita**. 1997. 27 p. Disponível em :

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/5262>> 25/05/2015 16:36.

SARAIVA, Juracy Assmann. Et al. **Palavras, Brinquedos e Brincadeiras**[recurso eletrônico] : cultura oral na escola. Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

SOARES, Magda. **Entrevista coletiva**. 2015. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2015_JLA44.pdf> Acesso em: 19/10/2016 02:20.

TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares. **Eles fala, nois cala**: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 210p.