

CONVERSAS: O TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Abinalio Ubiratan da Cruz SUBRINHO¹
ubiratansobrinho80@gmail.com

Luara Bastos de SOUZA²
luara.10000lua@gmail.com

RESUMO: O presente artigo detém por mote a oralidade e práticas de ensino, objetivando refletir e problematizar os principais percalços encontrados por professores e professoras no tocante ao desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem nas quais as habilidades orais sejam desenvolvidas e maturadas. Em função da cristalização e da maior valorização das práticas de comunicação escrita, a oralidade, que já foi o principal meio de propagação de teses, nos ambientes escolares, acha-se em disparidade ao se relacionar à elaboração e à leitura dos textos escritos, hiato que precisa ser atenuado. Para a construção desta investigação, recorreremos a métodos mistos oriundos das pesquisas qualitativas em educação, das pesquisas bibliográficas, também ao método emergente *conversa*, que, neste estudo, compreendemos tridimensionalmente: enquanto ancoragem teórica, método e instrumento de construção de dados. O estudo é composto por revisão de literatura, ancorado nas investigações de Dolz e Schneuwly (2010), Furst (2014), Marcuschi (2005), entre outros, e na análise das narrativas produzidas por três professoras colaboradoras desta investigação. Ao findarmos esta incursão, alcançamos o entendimento de que a formação inicial/continuada/ na escola pouco se debruça sobre o desenvolvimento das habilidades orais, bem como do seu limitado espaço nos materiais didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa. Habilidades orais. Conversas.

CONVERSATIONS: WORKING WITH ORALITY IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT: This article has orality and teaching practices as its motto, aiming to reflect and problematize the main mishaps encountered by male and female teachers regarding the development of teaching-learning situations in which oral skills are developed and matured. Due to the crystallization and greater appreciation of written communication practices, orality, which was once the main means of propagating theses, in school environments is found to be at odds when relating to the elaboration and reading of written texts, a gap that needs to be mitigated. For the construction of this investigation, we resorted to mixed methods from qualitative research in education, from bibliographical research, also from the emerging method conversation, which, in this study, we understand three-dimensionally: as a theoretical anchor, method and instrument of data construction. The study consists of a literature review, anchored in

¹ Doutorando em Estudos de Linguagens (PPGEL/UNEB), Mestre em Educação (PPED/UNEB) e Professor do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

² Graduada no Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) – *Campus XVI*.

the investigations of Dolz and Schneuwly (2010), Furst (2014), Marcuschi (2005) among others, and the analysis of the narratives produced by three collaborating teachers in this investigation. At the end of this incursion, we reached the understanding that initial/continued training/and at school is little concerned with the development of oral skills, as well as their limited space in didactic materials.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Oral skills. Conversations.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A oralidade é uma entre as diversas competências que os sujeitos necessitam adquirir e constantemente aprimorar, a fim de obter trânsito nos diversos contextos e cenários sociais, registrando a ressalva das pessoas e grupos que, em função de condições específicas, não oralizam, como alguns surdos que se valem de outros sistemas para desempenhar, alcançar aquilo que nós, sujeitos ouvintes, realizamos por intermédio da oralidade.

Em decorrência do seu relevo, as instituições de ensino, principais agenciadoras da formação cidadã, mediada pela instrumentalização das linguagens, preconizam em seus currículos o trabalho com inúmeros gêneros orais, tais como: os debates, os seminários, as entrevistas, a contação de histórias, entre outras atividades que, de modo articulado, estimulam, instruem, desenvolvem as habilidades do falar ao ouvir; argumentar, refletir, prestar opiniões e suscitar questionamentos, criar argumentos a serem debatidos; uma construção de saberes em uma unicidade ou coletividade de vozes.

Apesar dos documentos orientadores que, bem verdade, referentes ao ensino da oralidade apresentam algumas lacunas, estabelecerem o trabalho com a amálgama dos gêneros orais enquanto basilares ao processo de ensino, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para construir situações de aprendizagens com esses textos, circunstâncias que acabam por culminar nos preocupantes números de sujeitos que,

mesmo tendo passado pelo processo de escolarização, não apresentam proficiência nesta competência, manifestando, por exemplo, dificuldades em se colocar oralmente em diálogos formais em público, ou em outras práticas que requeiram um posicionamento estruturado no qual a oralidade esteja aliada aos objetivos e às situações enunciativas.

Desse modo, compreendemos que, para mitigar esses hiatos, diversas movimentações necessitam ser realizadas. Sublinhamos aqui o suscitar dessas discussões nas formações iniciais e continuadas de professores, pois, em decorrência da disseminação de entendimentos equivocados, construídos no curso do tempo, muitos profissionais da educação ainda concebem a proficiência oral enquanto competência automática, que já é, secundariamente, estimulada com a produção de atividades de leitura e escrita, não demandando tensionamentos estratégicos e intensos com os gêneros orais.

Nesse contexto, o presente estudo nutre por objetivo problematizar a oralidade e o ensino dos gêneros orais analisando a percepção e os desafios encontrados pelos docentes ao mediar e auxiliarem os discentes na consolidação das habilidades orais mediadas por tais textos. Para tanto, nos filiamos ao crivo das pesquisas qualitativas em educação (WELLER; PFAFF, 2013), adotando métodos mistos oriundos das investigações bibliográficas e exploratórias, também da epistemologia emergente, (roda de) conversa, que aqui compreendemos tridimensionalmente: enquanto ancoragem teórica, método e recurso para construção de dados (SERPA, 2018). Nesse segmento, delimitamos por *lócus* um Colégio Municipal³ no interior do Estado da Bahia, escola na qual desenvolvemos os Estágios Curriculares Supervisionados I e II. A cidade na qual a escola está situada conta com diversas manifestações e práticas culturais orais, contação de histórias, os ritos evocados pelas rezadeiras/benedeiras se fazem presentes,

³ Em razão de haver algumas falas muito enfáticas, e por se tratar de uma cidade de pequeno porte, onde comumente a maioria das pessoas se conhecem, a fim de resguardarmos as dimensões éticas optamos por manter em anonimato não só as colaboradoras, também o *lócus*.

contando com a colaboração de três professoras que, a partir da livre adesão, anuíram a contribuir com o estudo.

Por conseguinte, a pesquisa delimita por pressupostos teóricos os estudos relacionados à oralidade em sala de aula presentes em Marcuschi (2005), dentro das teorias de fala e escrita (atividades de retextualização), ampliando-se também com as concepções de Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018), Schneuwly e Dolz (2010), também esteada nas orientações dispostas nos orientadores legais de currículo: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), entre outros.

OS GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA

Nas práticas contemporâneas de ensino, a oralidade comumente é explorada em atividades didáticas e situações de ensino-aprendizagem, como os seminários ou a criação de narrativas que, na maioria das vezes, se restringem ao uso da fala de modo pouco refletido. Contudo, como já se sabe, para promover as múltiplas aprendizagens, é necessário que, assim como a escrita, a oralidade deva ter o seu espaço bem demarcado e com presença constante nas aulas, sobretudo nas de Língua Portuguesa. Atentando-se para a noção de que o trabalho com os gêneros orais não se converte enquanto sinônimo de leitura ou narração das representações da palavra escrita, pois com a promoção da escrita enquanto objeto central do ensino, os gêneros orais foram empurrados ao espaço da fala, compreendida como algo natural do ser concebida por muitos enquanto antagônica à escrita. Nesse contexto, para Marcuschi (2005):

[...] a oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja no contexto de uso da

vida diária ou no contexto de formação escolar formal. O tema não é novo e tem longa tradição. (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Conforme discutido por Marcuschi (2005), embora seja um tema que permeie os campos de estudo há um certo tempo, de modo recorrente até, as questões que envolvem oralidade e escrita no ensino, na cabeça e na prática de muitos, ainda se relaciona numa perspectiva dicotômica na qual a primeira está para o informal, o inferior, empurrando as culturas e práticas orais para as margens, ao passo que a segunda se concretiza num espaço de prestígio: “a perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar de erro e do caos gramatical, tomando a escrita como lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada” (MARCUSCHI, 2005, p. 28).

Ainda sobre a cristalização desta dicotomia, alguns equívocos são produzidos ao antagonizá-las (fonemas e grafemas), inclusive, e infelizmente, disseminados por alguns educadores, desinformações como “fala é: contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, fragmentada... e a escrita: descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, completa...” (MARCUSCHI, 2005, p. 49). Caracterizações difusas que colaboraram e ainda colaboram com os grupos que dominam dispõem de proficiência nas comunicações escritas. Sejam alçados à condição de superiores, e se são paradoxos, logo, as classes que, para se comunicar, recorrem exclusivamente à oralidade, são inferiorizadas.

A supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a posição de supremacia das culturas como escrita ou até mesmo como grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primárias (MARCUSCHI, 2005, p. 30).

Mesmo que parte da sociedade, e integrando a este conjunto alguns poucos estudiosos, ainda tentem imprimir esta ideia, a fala consegue ter um estado de prevalência, de sobrevida à escrita, haja vista que existe fala sem escrita, entretanto não

existe sistematização escrita sem o esteio mediado pela fala. Nesse sentido, é necessário que as escolas, por meio dos seus documentos orientadores, e dos professores, através do planejamento e da mediação, se atentem a essas questões para que se possa conferir protagonismos para ambas as modalidades da língua, resguardando os seus conceitos e contextos de usos.

Conforme explicitado por Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018), “negar alguém a sua oralidade é negar-lhe seu ‘eu’” (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018, p. 17). Lendo essa construção a partir dos desdobramentos em contextos escolares, podemos elencar dois grandes exemplos de quando a escola tolheu (e em alguns casos ainda tolhe) os usos e o desenvolvimento da oralidade: primeiro, na “cultura do silêncio”, cuja prática consistia em impossibilitar a participação oral dos discentes, com exceção dos momentos em que eram convidados a contemplar uma pergunta do professor, comumente, algo decorado, e, de modo tão grave quanto, em algumas situações que, infelizmente, ainda ocorrem na contemporaneidade, a ridicularização, exposição de sujeitos que apresentam marcas de variações na fala.

Paulatinamente a “cultura do silêncio” foi sendo rompida nas aulas, entretanto, em decorrência das décadas de cultivo desta prática, ainda não conseguimos organizar, estruturadamente, o trabalho com a oralidade. Entretanto, é necessário registrar que a inclusão da temática em documentos que arregimentam e orientam os processos de ensino contribuíram muito para a inserção dos gêneros orais no debate público e principalmente no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96 de 1997, por exemplo, que tem por função definir e organizar a educação brasileira com base na Constituição, já em seus artigos iniciais, prevê a elaboração de referenciais para orientação das aprendizagens. Nesse segmento, sublinhamos um desses grandes

referentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que preconizam aos currículos e aos educadores, por meio de normalizações, fatores fundamentais para as disciplinas, eixos com referências para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Desde a primeira versão do documento, difundida entre escolas e centros de ensino, o ensino da oralidade já era previsto como parte do conteúdo, não só enquanto método de mediação da disciplina de língua portuguesa:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva [...] cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais [...] os conteúdos da língua portuguesa devem ser [...] organizados em torno de dois eixos básicos: o lugar da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1997, p. 15-32-42).

Descrito nos eixos terceiro e quarto do PCN do Ensino Fundamental, o trabalho com a oralidade deve ter por cerne a aquisição e o desenvolvimento da língua, obtendo e aperfeiçoando as habilidades orais, de modo que o trabalho com a oralidade esteja entremeadado com as demais competências basilares ao ensino de língua, e não relegada ao meio, ou tendo o seu uso restrito aos momentos celebrativos. Se o aluno já entra na escola sabendo falar, por que trabalhar a fala? O questionamento existiu e foi respondido no documento oficial, a cuja problemática alude a que:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1997, p. 38).

Ainda sobre a questão, os PCN suplementam que:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. [...] (BRASIL, 1997, p. 38-39).

Com a construção supracitada, podemos afirmar que o trabalho com os gêneros orais, assim como com os demais gêneros, deve ser integrado, presente em todas as etapas e modalidades de ensino e, sobretudo, encontrar espaço nas práticas de planejamento dos docentes, bem como nas situações de aprendizagens propostas por estes. As produções orais podem e devem ser atreladas a diversas atividades e circunstâncias, tais como atividades em grupo que envolvam planejamento e realização de pesquisa, produções orais de texto, narrativas, júris simulados, elaboração de objetos multimídias, expondo os temas estudados dentro de situações contextualizadas; que estas atividades se iniciem na pré-escola e continuem nos anos seguintes, proporcionando ao alunado, desde a pré-escola até o colegial, confiança em sua capacidade de oratória e compreensão e respeito às práticas e às culturas orais. Nesse segmento, de acordo com os PCN,

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1997, p. 25).

No cotidiano escolar, nas recomendações constantes no material de apoio didático, na formação de professores, os encaminhamentos para o trabalho com a

linguagem escrita ganham centralidade, passando por diversos estágios com indicativo de inúmeras atividades, exercícios para aquisição e perene aperfeiçoamento. Porém, quando se trata dos usos dos gêneros orais, a questão é orientada/praticada, em diversos casos, com a leitura de fragmentos de textos para toda a turma. Atividades que, por vezes, acabam gerando constrangimento ao alunado, muito em razão das lacunas existentes quanto à exploração das habilidades orais. Nesse sentido, necessitamos de momentos em que a oralidade seja compreendida enquanto linguagem, manifestação do pensamento que dá “forma” a inúmeras tradições, e que o uso e o aprimoramento desta competência estão estritamente correlacionados à fluência nos diversos contextos sociais.

Em dezembro de 2017, a conjuntura de organização e orientação do ensino abre espaço para um novo referencial curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada pelo Ministério da Educação, e que até 2020 deveria estar em vigência em todas as instituições de ensino Pré-escolar, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como servir de parâmetro para elaboração de materiais didáticos e cursos de formação de professores. No documento, as orientações para o trabalho com os gêneros orais são reiteradas e atualizadas a partir dos novos contextos de uso, como na internet.

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, entrevistas, 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. (BRASIL, 2017, p. 74-75).

Outro ponto que o documento, BNCC, salienta é a necessidade de o trabalho com a oralidade não ser de responsabilidade exclusiva dos professores de Língua

Portuguesa. Tal habilidade perpassa todas as ciências, logo deve ser abordada em todos os componentes e modalidades de ensino, de modo transversal e interdisciplinar. Sobre a abordagem do oral na escola, Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) aduzem que a primeira coisa que se deve compreender quanto ao aspecto da oralidade é que,

[...] quanto mais cedo a escola inicia o trabalho com a competência comunicativa, menos caos de crianças tímidas e com problemas desse tipo haverá. Quanto mais novas, mais propensas a “brincar de falar” as crianças são, mais fácil é desenvolver nelas a confiança. Mesmo que, na fase inicial, a escola já encontre a criança com algum problema, muito tato e paciência deverá fazer parte do processo de ensino (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018, p. 75).

A importância de se iniciar os trabalhos com a oralidade nos anos iniciais e de dar sequência no decorrer da trajetória escolar dos educandos, assim como a prática da leitura dos códigos grafais e a prática de escrita, tem o seu espaço sempre presente em todos os anos, ou séries de ensino. Esse seria um acompanhamento correto dos eixos que sustentam o ensino da língua, entretanto muitos professores acabam se restringindo a seguir o livro didático ou a gramática tradicional, preocupando-se exclusivamente com a morfologia ou com as regras sintáticas da língua escrita.

Até o próprio livro didático, que, resguardadas as suas problemáticas, assunto para outra discussão, se configura como um dos principais esteios para o ensino, tergiversa as discussões sobre a oralidade, resguarda um pequeno espaço ao final dos capítulos, unidades temáticas com proposições do tipo: “converse com seu colega”, “exponha sua opinião e discuta em grupo”, sem sistematização ou justificativa.

Nas práticas de ensino, a mediação dos conteúdos programáticos e outras atividades cujo fulcro seja a aprendizagem das ciências ganham forma a partir do trabalho com os gêneros textuais. Essas situações de ensino preservam a constante valorização da escrita, em detrimento dos gêneros orais; a leitura, a análise ou a escrita

de romances, contos, novelas, notícias são repercutidas no cotidiano escolar, enquanto a família dos gêneros falados, comumente, se aloca nesses espaços esporadicamente como, por exemplo, no mês de junho e agosto, São João e Folclore, datas celebrativas contempladas nos Projetos Políticos-Pedagógicos e currículos das escolas. Nessas datas em específico, há uma rememoração das culturas populares, cujas marcas de produção estão na oralidade, produções contadas e recontadas por sábios: ditos populares, ditados, adivinhações e charadas; canção, bate-papo, bordão, depoimento, debate, piada, anedota, entre outros.

Em relação aos gêneros orais, os professores contam, inicialmente, com a capacidade de todo falante de se comunicar oralmente nas situações de convívio social imediato, nas situações informais, regras como saber ouvir, respeitar a palavra do outro e expressar com cordialidade tanto estimulam uma interlocução mais viva e interessante quanto preparam o aluno para situações mais formais do uso, nas quais ele precisará desenvolver as habilidades de argumentar, explicar, opinar ou narrar. Para ensinar um gênero oral, é necessário “definir os princípios, os mecanismos e as formulações que constituirão os objetivos da aprendizagem dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 80-81). Construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender a oralidade em todos os textos vinculados ao gênero regidos por regras próprias de estilo, composição e temática.

A RODA DE CONVERSA ENQUANTO RECURSO METODOLÓGICO

A roda de conversa é uma prática bastante comum entre colegas de trabalho, familiares e amigos. Ela atua enquanto potente espaço de entretenimento e de diálogo sobre temáticas diversas. Essa formatação para interação é também muito comum na etapa/modalidade da Educação Infantil, utilizada na condição de técnica de

aproximação e troca interativa sobre determinado assunto, recurso que possibilita aconchego e confere descontração. Entretanto, na medida em que os discentes vão progredindo na trajetória escolar, alcançando outros ciclos de ensino, principalmente os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a prática da conversa realizada pelos alunos é pouco aproveitada pelos docentes que, na maioria das vezes, a concebe enquanto exercício contraproducente, que promove a distração, o trivial.

Divergindo deste pensamento, outro grupo de docentes, estudiosos e pesquisadores veem na conversa um importante espaço de trocas, de construção e veiculação de informações, características que corroboraram a promoção da roda de conversa ao *status* de método/instrumento para construção de dados em pesquisas científicas. Nesse sentido, por compreendermos que a roda de conversa é um potente método dialógico às investigações sobre oralidade e ensino, estabelecemos a conversa enquanto método e instrumento de construção de dados/informações.

Uma das obras que alça a conversa enquanto método é o livro *Conversa como Metodologia de Pesquisa por que não?*, organizado por Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmem Sanches Sampaio em parceria com 13 pesquisadores doutores e mestres em educação. Há uma série de estudos desenvolvidos por intermédio desta metodologia, cuja sistematização em estudos científicos é emergente. No prefácio, Carlos Skliar, um dos colaboradores, aborda a essência do pensar, praticar a conversa:

Esse livro é um elogio à conversa. Conversa-se desde início até o fim. Suas páginas estão povoadas de vozes distintas, modo de ver diferente, ponto de partida e ponto de vista, às vezes, intensamente opostos. [...] Uma conversa não é apenas uma tomada de posição; é, sobretudo, uma forma de exposição: me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho a outra exposição. E assim, penso.

Conforme enfatizado, entre outras características, a sua inscrição na condição de metodologia de pesquisa pode, sim, ser compreendida enquanto elogio. Ajunto a isso, é também uma forma de, aos poucos, conferir maior presença nas atividades de pesquisa, não só enquanto instrumento, também na condição de método. Nesse sentido, aplicada a pesquisas de campo em educação, a roda de conversa oportuniza o contato mais fluido com os colaboradores, uma inserção menos engessada ao *lócus* da pesquisa, mais leve, entretanto não menos profunda que outros métodos, como nos alerta Serpa (2018):

[...] mergulhar em um rio de águas profundas, sem saber exatamente o que esperar do que vamos encontrar. As águas são turvas, as correntezas imprevisíveis e as certezas que usamos como salva-vidas, muitas vezes, nos salvam; ao contrário, algumas vezes até nos arrastam para o fundo. (SERPA, 2018, p. 93).

Sendo o sujeito um narrador em potencial, as vozes reproduzidas não se narram sozinhas, são memórias e discursos de outras pessoas atreladas a um processo de socialização e rememoração no discurso narrativo, em especial na roda de conversa, uma construção coletiva estando ligada por memórias culturais grupais e individuais.

A roda de conversa é uma metodologia muito utilizada no processo de leitura; envolve debates coletivos acerca de uma temática, dentro de um espaço de diálogo, proporcionando ao sujeito ouvir o outro como a si mesmo.

Uma conversa dentro de um ambiente propício para o diálogo, onde todos possam se sentir confortáveis para falar e escutar. As colocações de cada um dos participantes são desenvolvidas a partir da interação com os pares, seja para discordar ou suplementar os argumentos lançados na roda. Nessa estrutura, a roda de conversa emerge como engrenagem nova e ousada na coleta de dados em pesquisas qualitativas, porém cabe sublinhar que, assim como os demais gêneros orais em espaços de predominância das culturas escritas, enfrenta resistência, aversão; tida por muitos como

uma metodologia de pouco peso. Segundo Serpa (2018), a conversa que interessa como metodologia de pesquisa é

[...] aquela que permite que uma lógica se resignifique na outra, expanda-se na outra, aprenda com a outra. Enquanto na perspectiva do diálogo – segundo a tradição grega – alguém sai vencedor de um debate; na conversa, na perspectiva que defendo, não vencemos ou perdemos; aprendemos. E aprender significar ganhar ou perder muitas coisas... (SERPA, 2018, p. 116).

Muitas perguntas surgiram e vão continuar surgindo a respeito do trabalho com oralidade, como também da metodologia *conversa*. Quando se fala em roda de conversa, a primeira coisa que vem à mente é o seu caráter informal, rodas de amigos, de familiares. Aquelas conversas que se perdem no tempo e que duram horas, uma necessidade do próprio ser de se comunicar entre si.

De modo mais diretivo, pensamos, em princípio, em promover uma roda de conversa com as professoras de Língua Portuguesa do Colégio Municipal XXX-BA (anos finais do Ensino Fundamental na modalidade regular de ensino), que ministram aulas nos turnos matutino e vespertino, oportunidade na qual as docentes poderiam relatar, entre outras questões, seus trabalhos com os gêneros orais e as práticas com a oralidade em sala de aula, um momento de informalidade, uma conversa aberta, expondo suas opiniões e ressalvas sobre o tema. A proposta primária previa que esta ação ocorresse dentro da programação da Jornada Pedagógica 2019 do município de XXX-BA, entretanto, em função de alguns percalços, o que é comum no curso das pesquisas, foi preciso rever o roteiro/cronograma da investigação, selecionando outro momento para propormos o debate esteado pelo método *conversa*.

A partir dos percalços que emergiram, adotamos outro formato e momento para escuta sensível, que também se configurasse como espaço/tempo muito acolhedor para diálogo com as colaboradoras da pesquisa, que, por livre adesão, anuíram a participar do estudo; logo, tivemos a ideia de promover um *chá da tarde*, e assim o fizemos. O *chá*

da tarde ocorreu no dia 5 de dezembro de 2019, final do ano letivo no Colégio XX, instituição localizada no perímetro urbano da municipalidade Ibipeba, uma pequena cidade com menos de 20 mil habitantes no interior da Bahia; instituição de ensino na qual as colaboradoras deste estudo estão lotadas.

Colaboraram com o estudo as professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, que à época laboravam no turno vespertino, sendo elas: Maria⁴, a mais comunicativa de todas, professora há mais de 15 anos nas redes estadual e municipal de ensino, com uma voz ativa e marcante; é defensora de uma educação tradicional; Marta, educadora há muitos anos, formada inicialmente em magistério, vindo de um pequeno povoado da região; e Joana, a mais nova em anos de atuação, e que, além de português, ministra também aulas de língua inglesa, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino.

A partir do momento em que delimitamos o roteiro da roda de conversa, visitamos o colégio a fim de agendarmos o encontro e planejamos os detalhes. Mesmo com alguns choques de horário, conseguimos programar para uma quinta-feira, dia 05 de dezembro, final da tarde. Sublinhamos que o contato com o colégio já havia sido estabelecido desde o início do ano, nos estágios de regência, pois foi a partir daquela experiência que se despertou o interesse de investigar o ensino da oralidade.

As nossas conversas se deram em torno de algumas provocações, tencionadas de acordo com o objetivo principal da pesquisa. Para tanto, desenhamos as seguintes propositivas norteadoras:

I. Para iniciarmos nosso diálogo, gostaria de ouvir a concepção de vocês sobre oralidade; demarcando qual a relevância dela para as relações sociais no mundo contemporâneo.

⁴ Para assegurar o anonimato, os nomes pelos quais iremos tratar as nossas colaboradoras foram escolhidos por elas, no momento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no momento da roda de conversa.

II. No que tange à aquisição e ao desenvolvimento dessa habilidade, como a oralidade está situada no contexto educacional/escolar? Vocês, na condição de educadoras, conseguem recorrer aos elementos da fala para construção de aprendizagens? Correlacionam fala e escrita na sala de aula?

III. No processo de Planejamento das aulas e demais momentos de mediação, é fácil inserir/pensar ações didáticas voltadas para o aprimoramento dessa habilidade? Qual espaço ela ocupa em seus Planejamentos para aula de Língua Portuguesa?

IV. Quais os Gêneros Oraís mais recorrentes nas salas de aula de vocês? Quais atividades são desenvolvidas para trabalhar com esses gêneros? Como elas ocorrem, poderiam citar exemplos?

V. Quais recursos didáticos os Professores de Língua Portuguesa dispõem para explorarem os Gêneros Oraís e as habilidades oraís em sala de aula?

VI. Sabemos que, embora não seja o único, o Livro Didático (LD) é um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula. Desse modo, gostaria de saber como o trabalho com a oralidade é estimulado no LD, bem como se são orientações suficientes para o estímulo ao desenvolvimento dessa habilidade.

VII. Para finalizar, quais são as principais dificuldades em se trabalhar a oralidade, os estigmas que cercam a oralidade e como as professoras pensam/fazem para driblar esses percalços?

Para fins de análise, selecionamos as construções publicáveis que mais dialogam com o objetivo do estudo: reconhecer e discutir as principais problemáticas presentes no ensino das habilidades oraís. Sublinhamos que as falas aqui utilizadas foram gravadas durante a conversa e posteriormente transcritas à luz de Marcuschi, em suas orientações constantes na obra *Da fala para a escrita*, e analisadas a partir das reflexões tecidas com base nas teorias do campo do ensino e nas recomendações e diretrizes oficiais para o ensino de língua.

CONVERSAS EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO COM A ORALIDADE

Iniciamos com um breve relato sobre a concepção das professoras referente à oralidade e à relevância dessa habilidade para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens. Após as colaboradoras construírem as reflexões acerca da relevância das práticas oraís, avançamos nas discussões relacionadas à abordagem da oralidade em

projetos didáticos; dos gêneros orais trabalhados em sala de aula; do espaço ocupado pela oralidade nos livros didáticos e na BNCC. Entretanto, a respeito desses tópicos, as falas foram lacunares. Entendemos que essas fissuras foram geradas em decorrência da histórica secundarização das questões referentes ao oral.

As professoras reconheceram que, de modo sistematizado, o trabalho com a oralidade não recebe centralidade, aparecendo com maior ênfase nas culminâncias de projetos internos como os que são desenvolvidos no aniversário da cidade e na data comemorativa da Consciência Negra. Nesse sentido, a professora Maria (M1) argumenta:

Os alunos têm uma grande dificuldade em se expressar...reCEIO que eles tenham vergonha...NEM (pra) apresentar um trabalho...vamos abrir a discussão sobre X questão...você fica falando sozinha...não entendi nada...não sei...não sei...a gente tem essa dificuldade grande...é muito dificultoso...ÓBVIO na aula de língua portuguesa...por que seria interessante se tivesse um retorno...(gaguejou) o que o aluno pensa neste espaço?...mas infelizmente a gente não consegue penetrar nesse universo [...] como nós vamos fazer? temos que dar conta do conteúdo...não podemos deixar tudo BADERNANDO...ai (i) a aula volta (por) tradicionalismo...corriqueiro...SEM graça...porque não há espaço pra se trabalhar de forma diferente...vontade a gente tem...mas infelizmente nós...eu particularmente...não consegui essa proeza...

Esse posicionamento não se restringe ao colocado pela professora Maria; as outras colaboradoras compartilham da ideia de que a abertura da fala em sala de aula acaba ocasionando ruídos, pois os alunos não querem falar e os que querem acabam produzindo colocação de outras ordens, tergiversando o contexto inicial. A maioria dos alunos acaba se recusando a produzir algo por medo, insegurança ou vergonha de apresentarem argumentos conectados a conteúdos programáticos de modo oral, e, quando ocorre, muitas vezes essa “apresentação” se restringe à leitura da sistematização escrita do pensamento.

MARTA(M2) eles falam...eu faço...mas não leio...TEM a dificuldade de ir até a frente...ai(i)você vê que é uma quantidade mínima os que têm coragem de ir até a frente se expressar...nem pra (gaguejo) fazer a escrita eles fazem...mas a apresentação eles não fazem....

Podemos perceber similaridade nos relatos das colaboradoras M1 e M2, nos quais o cerne da exposição aduz a ausência de preparo dos alunos, a indisposição de se colocar oralmente, mesmo quando os professores atribuem uma nota adicional à exposição oral. Percebendo quão problemática é esta conjuntura, a professora Joana correlaciona esses entraves iniciados no âmbito familiar e afirma que a temática da oralidade ainda é pouco explorada em alguns ambientes escolares, retinindo em outros contextos e práticas sociais:

JOANA(J) eu vejo a oralidade como um fator fundamental... não só na questão da vida escolar...como na vida em sociedade...porque muitas pessoas se calam...aceitam tudo...porque não aprendeu a se expressar...a reivindicar...não tem au-to-no-mia pra ir atrás dos seus direitos...seus valores...na escola a mesma coisa...eles não querem fazer um trabalho bonito...bem feito...ir lá pra frente se apresentar...a-de-qua-da-men-te...

Voltamos à temática da “apresentação”. Para as três educadoras esta é a principal barreira a ser superada em sala de aula: conseguir que os alunos se expressem ou que, pelo menos, se coloquem à disposição para alcançar repertório, desenvolver estratégias de comunicação.

Um dos pontos centrais da pesquisa é o trabalho com os gêneros orais: como são planejadas e desenvolvidas as aulas especificamente direcionadas a este mote? Qual a aceitação dos alunos? Há retorno, troca de conhecimento? A resposta veio clara e sonora nas palavras da professora Maria ao se remeter a algumas situações vivenciadas, encontrando anuência das demais colegas.

M1...gêneros orais a escola não trabalha...a escola não tem preocupação com a oralidade...(indignada)...tem o dia da leitura...deveria ser voltada para isso...fazer poemas...anedotas...causos...mas inventam é outras coisas e não flui(risos)...contos africanos desconhecidos...quem quis fazer fez...e os

que apresentaram não tinha nada a ver... acabou nas mesmas coreografias...

A professora faz referências a alguns projetos desenvolvidos no colégio, como o Aniversário da Cidade, que dura todo o mês de setembro e o Dia da Consciência Negra, com uma semana de duração. Tivemos na conversa uma breve participação da bibliotecária (a roda de conversa ocorreu na biblioteca do Colégio), que relatou o projeto dos 30 minutos. Segundo as educadoras, foi algo passageiro que não teve duração nem de um mês, pois só ocorria às sextas-feiras. Os alunos tinham 30 minutos para irem até a biblioteca escolher um livro e começar a ler, e assim dar continuidade na semana seguinte, porém a quantidade de livros da escola era insatisfatória, com poucos exemplares e, muitas vezes, quando voltavam para pegar o mesmo livro, não tinha mais; o projeto foi finalizado antes mesmo de iniciar.

Com relação ao livro didático, esse é o principal e, por vezes, único instrumento que elas têm para direcionar o ensino em sala de aula, e, com referência às questões da oralidade presentes no livro, relatam que

M2...o livro...ele sugere aquela questão-zinha...reúna com seus colegas...discutir x questão...o livro traz é...pouca coisa...mas é sugestões...em que o aluno mostra aquilo que aprendeu...mas na questão da oralidade isso TUDO vira escrita...a parte da oralidade que eles trazem...é relacionada à parte do texto que eles apresentou...mas ai(i) morre...a questão pra ser oralidade se torna escrita...

A maioria dos livros didáticos de língua portuguesa dispõe, ao final de cada capítulo/unidade temática, os ditos intervalos, e neles sugestões para se trabalhar com os gêneros orais. As recomendações mais recorrentes são seminários, debates, entrevistas, entre outras atividades. Entretanto, a construção dessas atividades nas quais se deveria privilegiar a oralidade, como citado pela professora, acaba se tornando prática de escrita. Em algumas passagens das falas das educadoras, elas fazem referências à BNCC como

algo distante de que já ouviram falar, porém, até aquele momento (final de 2019), não haviam acessado qualquer informação ou formação sobre as práticas de ensino da oralidade constantes no *doc*.

As três educadoras finalizam suas falas com a dificuldade de se trabalhar com a oralidade e como esse tema pode ser polêmico:

M1...nunca me incomodei com a oralidade...ai(i)você traz esse despertar para nós...a preocupação é na escrita...precisamos de apoio...de suporte...sugestões...nós como educadoras ...temos que a partir de agora pensar nos alunos que não têm o domínio da fala...VAMOS tentar a partir de agora buscar esse espaço...

J...não tinha me atentado pro trabalho com a oralidade...a fazer algo de importante com a oralidade...capacitação...um planejamento voltado todo para a oralidade...não tem espaço...a preocupação aqui é o professor na sala de aula...

Podemos concluir que, naquele espaço de educação, a oralidade se faz presente em breves momentos, marcas que estão presentes em situações de leitura, como também nas apresentações de trabalhos. As narrativas, as discussões e os debates são algo fora do cotidiano das aulas de língua portuguesa deste espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da investigação, entrecortamos epistemologias, teorias que discutissem os gêneros orais e as práticas de ensino no exercício docente, evidenciado a partir da experiência docente. Compreendemos que o recorte e a quantidade de sujeitos participantes não aduzem uma realidade global. Entretanto, no que investimos aqui foram reflexões acerca do silenciamento do ensino da oralidade em suas práticas sistematizadas, de modo mais específico, nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a partir das falas das colaboradoras, adjunto à literatura consultada, percebemos que, por mais que documentos de notório valor e relevo pedagógico orientem, minimamente, não só o uso da oralidade enquanto meio, antes,

enquanto prática que precisa ser conquistada e reiteradas vezes aprimoradas, muitos recursos didáticos, como a formação de professores e o livro didático ainda reservam um espaço limítrofe para essas discussões, de modo que, mesmo as professoras dispendo de significativo tempo em sala de aula, como desvelado nas últimas falas, as questões, preocupações com o ensino da oralidade só foram refletidas a partir dos tensionamentos mediados por essa investigação. Assim, compreendemos que, além das formações iniciais, as formações continuadas na escola precisam se debruçar sobre essas questões, cabendo às redes e aos sistemas de ensino suplementarem a formação e disponibilizarem materiais a fim de que os educadores alcancem esteios para melhor tratarem o tema, dirimindo, assim, os hiatos formulados por décadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CARVALHO, Robson Santos; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **O Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: a revitalização da retórica nos dias atuais**. Belo Horizonte: Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.