

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

CINTHIA CUBITZA

A ORALIDADE NA SALA DE AULA – PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS
DOCENTES

PONTES E LACERDA-MT

2011/2

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

CÍNTIA CUBITZA

A ORALIDADE NA SALA DE AULA – PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS
DOCENTES

Monografia apresentada ao departamento de Letras da
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito
parcial para obtenção do título de graduada em Letras.
Sob orientação da Professora Mestre Mariana Ribeiro

PONTES E LACERDA-MT

2011/2

ESTA MONOGRAFIA FOI APRESENTADA E DEFENDIDA PERANTE A SEGUINTE
BANCA

ORIENTADORA : Profa. Ms. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Profa. Ms. Ana Maria Macedo

Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli

PONTES E LACERDA –MT

2011/2

Dedicatória

Dedico este trabalho: a minha mãe (Neuza Dias Cubitza) a meu pai (Jorge Gerhardt Cubitza) e ao meu esposo (Tiago Elias Costa Lacerda),e a meu filho (Izaque Elias Cubitza Lacerda) que me apoiaram e incentivaram durante a caminhada.

Agradecimentos

Agradeço ao Senhor Jesus, por me proporcionar esta conquista.
Também agradeço a minha orientadora Mariana, pois sem a ajuda dela este trabalho não teria se realizado.
Agradeço aos meus colegas de turma.

“A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.”

- Carlos Drummond de Andrade

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo I – Professor e Aluno: A Construção dos Sujeitos na Produção de Textos Orais.....	12
1.1. A Natureza da Conversação.....	19
Capítulo II – Coleta e Análise dos Dados.....	26
2.1. A Coleta dos Dados e Primeiras Considerações.....	26
2.2. Aluno: o Ser que Não Sabe.....	27
2.3. A Oralidade como Atividade de Construção do Conhecimento.....	35
2.4. As Práticas em Uso e as Prerrogativas dos PCN's.....	38
Considerações Finais.....	42
Referências.....	44

Resumo

O presente trabalho consiste numa reflexão sobre a produção de textos orais na sala de aula. Tomando como apoio as implicações sociais da interação verbal para a construção da identidade dos sujeitos e para a possibilidade de uma construção coletiva do conhecimento, conceitos visitados por pesquisadores da Linguística e do ensino de Língua Portuguesa, produzimos uma leitura sobre a dinâmica da oralidade na sala de aula. Dessa forma, procuramos aliar os apontamentos teóricos relativos à natureza da conversação, do diálogo como gênero textual da oralidade, para verificar como são constituídos os efeitos de sentido do discurso da sala de aula. Assim, pudemos verificar que perfis de professor, de aluno e de objeto de conhecimento são formados na sala de aula. Em nossa reflexão, tomamos a oralidade pelas particularidades de seu acontecimento nas relações pedagógicas professor/aluno/conhecimento lingüístico e de mundo. O que nos interessa de perto é a compreensão do modo como as conversações na sala de aula configuram as possibilidades de formação dos falantes mais preparados para intervenção social.

Palavras chave: conversação, interação verbal, ensino de língua portuguesa

Abstract

The present work is a reflection on the production of oral texts in the classroom. Building upon the social implications of verbal interaction to build the identity of the subjects and the possibility of a collective construction of knowledge, concepts visited by researchers of linguistics and the teaching of Portuguese language, produce a reading on the dynamics of orality in the room of class. Thus, we combine the theoretical notes on the nature of the conversation, dialogue and genre of oral language, how they are made to check the effects of direction of the discourse of the classroom. Thus, we see that teacher profiles, student and object of knowledge are formed in the classroom. In our analysis, we orality by the particularities of their occurrence in the pedagogical relationship teacher/student/linguistic knowledge and world. What concerns us is the understanding of how the talks in the classroom shape the possibilities of formation of the speakers better prepared for social intervention.

Keys-word:

Introdução

A oralidade, em oposição à língua escrita, ocupa um lugar menosprezado nas pesquisas e geralmente é vista como obstáculo a ser vencido na aquisição da escrita. Entretanto, acreditamos que a produção de textos orais é extremamente relevante nas aulas de língua portuguesa, pois propicia um exercício de reflexão e prática de interação verbal que contribui para a formação do aluno. Dessa forma, temos, em nosso estudo, o objetivo de compreender a oralidade e verificar a importância de uma abordagem didática que se ocupa também dela na sala de aula, dada sua relevância para a formação integral do aluno nas aulas de língua portuguesa. O estudo se torna significativo por contribuir com a discussão sobre o papel da escrita e da fala durante a aula de língua portuguesa, permitindo-nos observar que cada modalidade da língua – em textos orais ou escritos – tem sua aplicação e estrutura no meio social.

Durante a disciplina do Estágio Supervisionado III, no semestre 2011/01, tivemos a experiência de realizar um trabalho com a oralidade em três turmas do Ensino Médio. Propomos um tema que deveria ser debatido pelos alunos que foram divididos em dois grupos – que defendiam opiniões diferentes sobre o mesmo tema. Nas aulas percebemos: 1) que os alunos se sentiram motivados e participaram ativamente em atividades que envolvem produção de textos orais; 2) e que há grande dificuldade apresentada por eles na organização desse tipo de textos. Com essas considerações em mente, quisemos pesquisar sobre o papel da oralidade para a formação dos estudantes e evidenciar o modo como esse trabalho contribui para a melhoria de falantes mais aptos a interação social nos diferentes contextos de fala. Por outro lado, além de demonstrar a importância do texto oral para a aula de língua portuguesa, é necessário refletir sobre os meios para que o texto oral seja utilizado de modo produtivo.

Na sala de aula, o professor sempre se depara com um público falante. Ou seja, queremos insistir que ou o professor usa a oralidade como exercício epilinguístico¹ e metalinguístico ou a enfrenta como empecilho para o desenvolvimento das aulas. Usar a produção de textos orais como metodologia de ensino implica a utilização da própria realidade da sala de aula, como ela se apresenta, como ponto de partida para o processo de

¹ Segundo os PCN de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Série, atividades epilinguísticas, de uso da língua, ou seja de produção textual escrita e oral, deve ser acompanhada de atividades metalinguísticas, de reflexão sobre a língua e seu uso no grupo social em que os alunos estão inseridos.

ensino aprendizagem. Muitos autores, dentre os quais destacamos Marcuschi (2000), Pretti (2002) e Braith (1997), têm se dedicado ao estudo de como a oralidade deixa marcas em alguns textos escritos, sobretudo na produção escrita das séries iniciais. Nessa linha, eles apresentam o percurso que os alunos devem realizar da fala para a escrita. No entanto, o que queremos abordar são justamente as especificidades que cada texto possui – o oral e o escrito – apesar das inúmeras influências que um exerce sobre o outro.

Dessa forma, nosso público-alvo para a coleta de dados, transcrições de trechos de aulas em que os alunos e o professor produzem textos orais, são alunos do Ensino Médio e partimos do pressuposto que já sejam detentores da modalidade escrita da língua. Sem considerar possíveis marcas orais em textos escritos que esses alunos possam apresentar, queremos estudar como a prática de produção de textos orais pode contribuir para a melhoria desses falantes na conversação, sem considerar os textos escritos. Queremos produzir um gesto de leitura que não trate de qualquer relação que a fala mantenha com a escrita. Ou seja, não queremos ver marcas de oralidade em textos escritos nem mencionar como poderíamos auxiliar os alunos a transitarem da língua falada para a língua escrita. Nosso trabalho se ocupará de alunos que já devem estar alfabetizados, e os aceitaremos nessa condição. Portanto, o trabalho não se ocupará centralmente das relações fala/escrita que possam ser exploradas numa aula, mas de como o professor pode trabalhar com a oralidade, a fim de formar também falantes mais preparados para a inserção social.

Nossa pesquisa quer produzir reflexões metalingüísticas a respeito da fala com as especificidades que o texto oral detém. Algumas considerações sobre o texto escrito aparecerá, mas queremos que esses apontamentos sirvam apenas para marcar diferenças entre as duas estruturas textuais – a oral e a escrita – para que sublinhemos que há especificidades e regras também para a produção dos textos orais. No geral, acreditamos que os falantes já detêm a maioria dessas regras ou recursos a disposição no momento de interlocução por meio da fala. Num momento de fala contextualizado, tomando a sala de aula como espaço institucionalizado de interlocução, no qual os diálogos apresentam determinadas características que os identificam com esse contexto, se torna propícia a reflexão sobre as condições sociais para a interação verbal.

1. Professor e aluno: a construção dos sujeitos na produção de textos orais

A produção de textos orais na sala de aula é um elemento tão cotidiano na dinâmica escolar quanto o são os professores, os alunos e o conhecimento. Não haveria aula sem um professor para orientar, sem alunos na construção do saber e sem um conhecimento objeto de ensino. Não haveria aula também sem conversação. O processo de ensino-aprendizagem seria inconcebível sem a interferência da linguagem e, mais especificamente, da interação verbal, conforme nos ensina Luiz Antônio da Silva (apud PRETTI, 2002):

(...) o ensino é praticamente inconcebível sem a linguagem. A sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação. (p. 179)

A interação verbal, tida como prática social que age para a construção dos saberes e sentidos sobre o mundo, é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Sem a interação verbal não haveria troca de experiências, de conhecimentos, de informações, de sentimentos. Não podemos imaginar uma aula, assim como Emile Benveniste (1995) não poderia imaginar o homem, sem a linguagem:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a, não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, é um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (p. 285)

Gostaríamos de parafrasear Benveniste (1995) e dizer que nunca atingimos a aula separada da linguagem, são professores e alunos falando que encontramos numa sala. As implicações dessas afirmativas, embora pareçam demasiado óbvias, são de importância fundamental para as reflexões que gostaríamos de tecer. A aula se configura entre as práticas sociais, assim como a interação verbal. E não se trata apenas de coexistência, mas de relações de interferência – a realidade da aula interfere nos usos da língua pela comunidade escolar e

pela comunidade na qual a escola está inserida; por outro lado, os usos possíveis da língua são mediados pelas atividades desenvolvidas na escola.

As relações humanas travadas durante uma aula se configuram em rituais de interação verbal apreendidos pelos alunos por contextos de conversação que vão moldando o modo como eles constroem seus textos orais. Em outras palavras, o tipo de interação oferecido pela escola determina o tipo de texto oral que esses alunos produzem dentro e fora da sala de aula. Então a relevância da interação verbal oral para a formação dos estudantes. Silva (2002) argumenta que “(...) os eventos de interação representam o lugar onde são construídas a identidade do sujeito e a ordem social.” (p. 184). Os elementos que são mediados pela língua, como a preservação ou evolução do pensamento social e a circulação e ação das ideologias, constroem a identidade do sujeito e firmam a ordem social. O aluno, enquanto dialoga, fala e escuta, na sala de aula, começa a se constituir como sujeito social e se torna apto ao exercício do ser cidadão.

A micro-sociedade que se constitui no ambiente escolar acaba por oferecer aos alunos os mecanismos para a construção da percepção de si e do mundo. A conversação apresenta um conjunto de regras, embora não conscientes abstratamente, que vão sendo aprendidas pelos alunos na elaboração de contextos práticos de interação verbal. A oralidade na sala de aula, semelhantemente a qualquer outro contexto de interação verbal, constitui os posicionamentos e as identidades dos interlocutores. É o que afirma Silva (2002) quando menciona que “Os interactantes de um evento interacional desempenham papéis comunicativos e de identidade, de forma que falante e ouvinte assumem papéis diversos durante a interação.” (p. 189)

Entendemos, portanto, a relação íntima da interação verbal com a sala de aula. Relação que cria interferências de uma sobre a outra. Podemos aferir facilmente que a conversação na sala de aula, enquanto presença, não precisa ser motivada pelo professor. Os alunos produzirão textos orais, ou seja, conversarão independentemente das metodologias adotadas pelo professor. O que pode ser produzido pela ação docente é a orientação da conversação na aula para que ela signifique reflexão sobre e aprimoramento da oralidade dos alunos. Observando diferentes posturas adotadas por professores, Silva (2002) analisa uma em que um professor não dialoga sua fala em conjunto com seus alunos, fazendo-os interlocutores passivos. Para esse pesquisador,

(...) nas aulas expositivas, os alunos representam a audiência, cujo papel é ouvir e apreciar as considerações de fala institucional, como é o caso da sala de aula. Na presença de uma platéia não colaborativa, pode haver interferências negativas no desempenho do expositor. (p. 192)

Se o professor não utiliza as falas dos alunos e as aproxima do tema da aula, enfrentará a conversação como problema – a indisciplina, as conversas paralelas que constantemente negativam a fala do professor. Esse tipo de aula, que Silva (2002) chamou de expositiva, posiciona o sujeito professor e o sujeito aluno em lugares totalmente opostos e estanques. O professor é o dono da palavra, é quem detém o poder para falar e todos devem ouvi-lo. O aluno deve permanecer silente enquanto ouve e aprende os conteúdos explanados, se interfere na fala do professor representa a rebeldia contra a autoridade constituída. Ou seja, enquanto a oralidade do professor é legitimada pela instituição escolar, a fala do aluno, nessa metodologia adotada, se torna marginal e revela embates dentro da sala de aula.

Adentrando na análise das aulas expositivas, no que oferecem de riscos para o professor, Silva (2002) argumenta que os alunos são reconhecidos ali por algo que lhes falta e que o professor pode lhes suprir. Para ele, o professor é reconhecido por um saber (ou um saber-fazer), enquanto o aluno pode ser visto por um déficit, um não-saber (ou um não-saber-fazer). Essa visão se centra na necessidade de “ter” uma habilidade que precisa ser adquirida, enquanto Silva (2002) posiciona o ensino e aprendizagem da língua como construção do sujeito, ou seja, referindo-se ao “ser”. É nesse sentido que ele vai poder afirmar que “(...) no discurso de sala de aula, frequentemente, há sanção negativa de um para com o outro.” (p. 181). O ensino adentra no campo da preservação de faces, entendendo-a “(...) como a expressão social do indivíduo ou [sua] imagem pública.” (p. 197). O aluno não se conforma a sua posição de passividade e tenta negar a fala do professor.

As falas dos alunos ocorrem geralmente com o fim de desestabilizar o professor, enfrentando-o em sua dominação. As sanções negativas existem na conversação da sala de aula, como podemos perceber no texto de Silva (2002), quando os alunos não têm suas necessidades satisfeitas ou não se sentem valorizados no discurso do professor. A aula em monólogo é constantemente interrompida tanto por interferências desajeitadas no tema apresentado quanto por conversas paralelas de algum aluno. A exposição por voz unívoca do conteúdo da aula produz, portanto, as tensões e os embates de uma interação verbal que constitui opositores. As relações de poder estão aí presentes e o professor parece não saber

administrar seus efeitos para as relações que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem – as relações humanas.

Por outro lado, Kleiman (2002) concebe uma modalidade de ensino centrada na interação e que, por isso, pode contribuir efetivamente com a reflexão lingüística dentro da sala de aula. Para ela, o ensino não está fadado ao campo árido dos monólogos constantemente interrompidos. A aula pode ser produtiva, não no sentido de não haver as relações de poder nem oposições de pensamento, mas com a premissa de que as discussões levadas para a sala de aula se tornarão isso mesmo, a oposição de opiniões e vozes, que construirão em conjunto as reflexões.

Pretti (1988) trata a conversação como um construir do discurso a dois. É nesse sentido que Kleiman (2002) explicita que as falas dos alunos podem significar intervenções positivas, contribuições, ao discurso educacional. Salienta que

(...) o contexto de ensino e aprendizagem é um contexto em que as interpretações socioculturais podem ser produzidas de forma nova e criativa, nas interações. Mesmo quando a interação está determinada por regras institucionais, a criatividade e a espontaneidade na ‘produção local de significados sociais’ seriam possíveis e desejadas. (p. 281)

Os elementos que Pretti (2002) reconhece no interior da conversação – os embates, as interrupções ou sobreposição de vozes, o ataque e tentativa de preservação de faces etc. – fomentam a construção e reconstrução de um discurso que faz oscilar a preeminência de uns sobre os outros. A aula como lugar institucionalizado e o discurso do professor legitimamente detentor de um saber podem promover o exercício da reflexão, o aprimoramento do senso crítico, enfim podem possibilitar uma existência criativa e espontânea. Isso ocorre quando as interações verbais inevitáveis desse espaço são utilizadas para a mediação de experiências e opiniões. O fato de que, num diálogo, haverá sempre o interesse individual de provar uma tese ou evidenciar a supremacia de um ponto de vista, apenas acrescenta a formação dialética dos alunos que começam a perceber o outro e a se posicionar enquanto sujeito, firmando sua identidade.

A visão otimista de Kleiman (2002) sobre as realizações do professor em sua aula, realizações que vão além da aquisição que o aluno pode ter dos conteúdos expostos durante a

aula, são possíveis, segundo a própria autora, quando o professor se desvincula dos métodos tradicionais e compreende a natureza interacionista da linguagem e da aula:

(...) quando esse ensino vai além da mera análise da língua e passa a ser pensado como uma prática, portanto da ordem da ação social, com implicações sobre os processos de identificação desses atores – os alunos – estabelecendo novas relações sociais e novas formas de organizar seus valores e sistemas de conhecimento. (p. 268)

A língua é tomada nessa perspectiva pelo seu caráter interacionista, de construção coletiva no organismo social. Assim, não podemos defini-la apenas como objeto de estudo, de ensino ou de aprendizagem. A língua deve ser pensada enquanto prática social e, portanto, ensinar língua materna, é tomar como objeto o que já está em circulação e uso. Não se trata então de ensinar a falar ou de reduzir a linguagem a fórmulas ou regras, mas de propiciar exercícios de prática de produção de texto que possibilitam a reflexão sobre o objeto lingüístico que é visto em seu contexto de uso social. No intuito de que os alunos se tornem mais conscientes de suas práticas de linguagem e sociais e sejam mais eficazes na produção dos textos.

A conversação na sala de aula se insere nas práticas e contextos de oralidade mais gerais. Assim, os efeitos causados pela oralidade, no contexto amplo das relações sociais, podem ser vistos também durante a aula que apresenta, como já assinalamos, as nuances das interações verbais que constroem os posicionamentos dos sujeitos. Benveniste (1995) argumenta que na língua há uma “(...) capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (p. 286). O interactante é o ser simbólico e histórico que adentra nos dizeres que estão em circulação e que são determinados por sentidos que se constituíram historicamente com a ação da língua e da ideologia. O teórico, ao relacionar o funcionamento da língua ao posicionamento do sujeito, nos permite verificar que o falante se inscreve, em cada ato de interação verbal, em práticas sócio-históricas que o posicionam como sujeito histórico. Com base nessas considerações, acreditamos que a fala age para a construção de um posicionamento que se prende ao que é institucionalizado, aos rituais da conversação.

Retomamos o pensamento de Kleiman (2002) citado acima para afirmar que a fala dentro do espaço escolar possui já seus rituais de acontecimento que também significam nos

textos que são produzidos pelos alunos. A interlocução professor / aluno é específica e possui regras que agem para a formação dos sentidos nessa conversação.

Entretanto, Kleiman (2002) percebe que embora os sentidos e rituais de diálogos na sala de aula sejam cristalizados pela força da tradição e da institucionalização há sempre a possibilidade de deslocamentos que se constituem na própria ocorrência da conversação. Através da produção de textos orais, ou seja, através da construção do discurso a dois, é possível que os sentidos emanados da sala de aula sejam outros, rompam com o tradicional. Como observa Kleiman (2002):

A centralidade da interação na construção de realidades subjetivas e sociais é evidente... No entanto, uma vez que a identidade já é definida pelas posições sociais dos interactantes, com a interação apenas mudando o foco, as relações de poder também seriam determinantes na produção de relações e identidades sociais na interação. (p. 278)

As relações de poder que permeiam a sociedade agem para o posicionamento dos espaços que deverão ser ocupados por professor e aluno. A interação verbal, por seu lado, tem a habilidade de mudar o enfoque que é dado aos sujeitos envolvidos na interlocução. Na prática, vemos que isso acontece quando o professor, ao dialogar sua fala com as considerações dos alunos, deixa um posicionamento auto-centrado e convoca os alunos para partilhar o espaço de construção do conhecimento. O aluno sai desse espaço marginal e passa a partilhar o centro da ação na sala de aula. O posicionamento dos sujeitos, sempre estabelecidos na língua, pelas relações de poder existentes na sociedade, pode constituir novas possibilidades de relação social e de interação dentro da sala de aula. As identidades configuradas no espaço escolar não são estáticas, o ser está em constante processo de subjetivação. (Kleiman,2002)

É importante salientar, nessa linha de pensamento, que, para Benveniste (1995), “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso.” (p. 286). O modo como as relações de poder recortam a realidade social e configuram a identidade dos sujeitos é vital para o funcionamento dos sentidos que circulam na língua. Está aí, no que a língua carrega de ideologia, a configuração de identidades de que falamos. Numa aula, o professor sempre falará afetado pela ideologia que confere autoridade e sentido à sua fala, enunciação sempre detentora de um saber

institucionalizado. Mas as práticas de linguagem que ele adotar para sua aula poderão diversificar as relações e constituir novos espaços de sentido. Para Benveniste (1995), “(...) na prática cotidiana, o vaivém da palavra sugere uma troca.” (p. 285). Na sala de aula, essa força funciona pela dialética da conversação, através da qual o professor aprende enquanto ensina e os alunos ensinam enquanto aprendem.

A subjetividade, no pensamento de Benveniste (1995) só é possível através da linguagem. O falante se apropria dos discursos que circulam e emprega aos sentidos já legitimados as suas próprias construções lingüísticas. “(...) a linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua ‘pessoa’ definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo ao ‘eu’ e a um parceiro como ‘tu’.” (p. 289).

Então, as reflexões que vimos tecendo sobre o modo como a produção de textos orais configuram as posições docentes e discente na sala de aula chega a um ponto em que podemos compreendê-las mais plenamente. O ser, a pessoa, toma para si dizeres (construções verbais e sentidos) que funcionam socialmente para fins mais ou menos fixos. A palavra é esvaziada de seu sentido corrente, o que significa na enunciação também significa pelo acontecimento do ato de fala. Como forma “vazia”, e entendamos vazia no sentido de que na interlocução os sentidos parecem emanar originalmente do falante, as palavras retêm do falante, primeiramente, a posição que este ocupa na interlocução. Uma mesma sentença significará diferentemente se dita pelo aluno ou pelo professor. Ela suscitará dúvidas ou não, ordens ou não, verdades ou não, enfim, seus sentidos estão presos, dependendo do interlocutor que se serve dela. É nesse sentido que Benveniste (1995) afirma que a fala pertence a um presente da enunciação, no qual esse presente significa o “tempo em que se fala”. (p. 289).

No contexto do que pretendemos refletir nessa primeira parte de nosso trabalho, podemos afirmar em síntese: as posições que professor e aluno ocupam na sala de aula são determinadas pelas relações de poder que permeiam um contexto social mais amplo do que a escola. Durante uma aula, essas relações institucionalizadas não deixam de produzir seus efeitos. Entretanto, se é pela linguagem, enquanto fala, que o ser se constitui sujeito, acreditamos que a prática conversacional pode construir espaços outros para o posicionamento de professores e alunos. Espaço que tira o professor do centro absoluto do processo de ensino-aprendizagem e tira o aluno da marginalidade, da periferia do processo

pedagógico. Ambos se tornam atores co-participativos da construção do saber, dos sentidos e da identidade lingüística da comunidade na qual estão inseridos.

1.1. A natureza da conversação

Um dos efeitos da interação verbal, a constituição da identidade ou subjetividade, foi pontuada na parte precedente desse trabalho. Agora, queremos refletir sobre a natureza do texto oral para que possamos verificar de que modo a configuração da oralidade produz os sentidos para se pensar as relações dentro da sala de aula. Quisemos iniciar a discussão passando por considerações sobre as posições do professor e do aluno e sobre como a conversação pode contribuir para deslocar os sentidos cristalizados pela tradição para a formulação de outros papéis que são assumidos durante a aula. Dessa forma, pretendemos argumentar a favor das possibilidades que se apresentam ao professor quando ele motiva seus alunos a falar e quando se utiliza da conversação para fortalecer as relações e tornar a aula mais produtiva. Ao refletir sobre os pontos de vista teóricos sobre o texto oral queremos observar o funcionamento da oralidade em seu campo vasto na dinâmica social. Depois, ao nos concentrar especificamente na aula, encontraremos os dispositivos para analisar o material que coletamos – textos orais de alunos do Ensino Médio.

O tipo de texto que nos interessa para a reflexão é o diálogo. Tanto o que atravessa a aula durante o trabalho com um conteúdo qualquer, quanto o debate com sua dialética constitutiva dos sentidos. Para a sala de aula, julgamos o diálogo, e não o monólogo costumeiro das aulas expositivas, o tipo de texto oral que propicia a subjetividade, conforme Benveniste (1995) a conceitua. Percebemos as posições que se fundam na conversação escolar e acreditamos que a construção do conhecimento pode existir como fenômeno dialético mediado pela linguagem.

Nesse sentido, a conversação se apresenta como ferramenta educacional ou mesmo como metodologia didática. Ela deixa de ser um fenômeno corriqueiro para se transformar em instrumento do professor. Esse usará as falas de seus alunos para produzir uma dupla reflexão: sobre o conhecimento que é mediado pela língua, o tema da aula propriamente dito, e sobre o

conhecimento lingüístico, quais recursos foram e poderiam ser utilizados para que as opiniões fossem dadas eficientemente.

Dino Pretti (2002) nos oferece um ponto de partida para uma definição da natureza e das ocorrências possíveis para a conversação. Segundo ele,

A palavra conversação abrange um grande leque de atividades de comunicação verbal, desde as falas descompromissadas do dia-a-dia, até diálogos com temas pré-determinados, que podem, à medida que decorrem, ir-se modificando, em função das circunstâncias criadas pela própria interação. A rigor, os falantes criam um texto em conjunto, colaborando ou contra-argumentando ou, às vezes, até completando-se, para levarem adiante o diálogo. (p. 45 e 46)

Para compreender a natureza do texto oral, é necessário saber do que estamos falando quando mencionamos, por exemplo, conversação, oralidade, interação verbal. Uma interação verbal, fenômeno lingüístico e social ocorre mediante textos orais ou escritos. O escritor, e o leitor, também têm em mente a construção do sentido que se dá coletivamente e intentam transmitir alguma idéia, por isso se servem da língua. A oralidade é um tipo de interação verbal que pertence, conforme ensina Marcuschi (2010), a uma ordem distinta que possui regras próprias de construção. Ela, por sua vez, pode se apresentar sobre as mais diferentes formas e com os mais diferentes objetivos. São diversos os gêneros pertencentes à língua falada, dentre os quais podemos citar a declamação, a locução, a oratória, o monólogo e a conversação. Pretti observa que mesmo esse formato da oralidade compreende um sem número de possibilidades de acontecimento. A conversação pode aparecer informalmente ou formalmente, seguindo regras rígidas ou se desenvolvendo casualmente. Enfim, os textos conversacionais são vários e cotidianos nos mais diferentes espaços habitados pelo homem.

Entretanto, há um traço que unifica todos essas modalidades da conversação e torna possível o agrupamento. Pretti (2002) atesta a presença desse traço quando os “(...) falantes criam um texto em conjunto.” (p. 46). Uma locução pela rádio torna impossível a interferência de um interlocutor. Se o apresentador de algum programa atende ao telefone para falar com um de seus ouvintes ele encerra a locução e principia o diálogo. Por sua vez, o ouvinte abandona essa posição e se torna interlocutor, ou seja, começa a interferir na fala do locutor, agora também interlocutor. A declamação e o monólogo também não admitem intervenções. Qualquer interferência desclassificará o monólogo ou interromperá a declamação. Nesses

casos teremos, semelhante ao que ocorre com a locução, o início do diálogo. Como vimos, a intervenção é o traço distintivo da conversação. Onde há dois falantes ou mais em produção de texto oral, no qual um interfere, de qualquer modo e em qualquer nível, na fala do outro, temos a conversação.

Se a intervenção significa para os demais gêneros da oralidade prejuízo, ainda que de identidade, ela é constitutiva da conversação, e, na conversação, é constitutiva dos falantes envolvidos. A interferência na fala do outro não se torna apenas o traço distintivo da conversação. É da noção da interferência que podemos extrair todas as características da natureza da conversação. Tanto na conversa desprentensiva com os amigos, quanto na conversa formal com o orientador da monografia, há a possibilidade de que o outro interfira na minha fala e, talvez, altere os sentidos que estou construindo. Nesses dois contextos de conversação, um formal e outro informal, a interferência do outro, ainda que como possibilidade, vai determinar o modo como construo meu texto.

Nesse sentido, Pretti (2002) apresenta a primeira consequência da conversação, enquanto texto oral sujeito a interferências de um interlocutor: “(...) um texto oral, pelo menos, em princípio, também se revela planejável ou, como se costuma afirmar, continuamente replanejável.” (p. 51). A simultaneidade da produção e da recepção do texto oral, na conversação, impede que o falante consiga ter completamente um domínio prévio sobre sua produção. Ainda que concebamos uma situação de diálogo com preparações prévias sobre um assunto ou tema determinado, como é o caso do debate, a simultaneidade da produção e da recepção, as interferências do interlocutor têm a capacidade de alterar o texto que está sendo produzido. Portanto, a conversação se apresenta como um gênero textual que é planejado enquanto construído e é continuamente planejado. O rumo do discurso pode se alterar totalmente a depender de fatores os mais diversos.

A noção de interferência se alia ao contexto situacional no qual a conversação é produzida. A realização concreta do texto oral interfere ativamente na produção do texto e nos sentidos que ele evoca. Bakhtin (1995), ao tratar da natureza da enunciação, comenta que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (p. 113). O ato enunciativo, enquanto realização concreta da língua, determina os sentidos que podem e são construídos durante a situação de diálogo. Nas palavras de Pretti (2002), o ato conversacional é realizado por

(...) procedimentos [que] levam sempre em conta as condições situacionais do diálogo, isto é, os fatores pragmáticos que cercam a interação (onde ocorre o diálogo, quem são os interlocutores, o grau de intimidade que os une, os conhecimentos partilhados que pressupõem, o tema de que tratam, a presença de uma audiência ativa ou co-participante etc.) (p. 52)

O contexto imediato ou situacional no qual a conversação está inserida influencia para a elaboração da enunciação e para os sentidos que são aí produzidos. Uma conversa na sala de aula, enquanto diálogo mediado pela institucionalização do ensino e da escola entre professor e aluno, não significa do mesmo modo que uma conversa de bar. O contexto social, com o que carrega de um interdiscurso, significa nas palavras que são enunciadas. Fazendo com que esse pressuposto se fundamente, Bakhtin (1995) analisa o signo lingüístico, conforme a interligação de um significante a um significado, e observa que toda palavra é um signo ideológico. Toda enunciação carrega um valor ideológico que obedece as regras das relações sociais que permitem a existência do diálogo e de sua configuração. O falante apreende a realidade da língua por sua concretude nos textos. Para Bakhtin (1995),

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais (...). (p. 108)

O valor ideológico do signo e da enunciação pode ser percebido nas realizações dos atos de linguagem. Assim, o diálogo na sala de aula configura a oportunidade para que os alunos observem a construção dos posicionamentos dos sujeitos e o modo como a ideologia se faz presente nas conversas. Orientados pelo professor, eles poderão, tomar o diálogo como mostra do funcionamento dos sentidos na língua, como são produzidos, como são controlados, quais recursos estão à disposição dos falantes. No modo como compreendemos Bakhtin (1995), podemos afirmar que toda enunciação se liga a uma prática social, pois a fala está sempre inserida em contextos sociais que são fixados institucionalmente. E isso não é diferente em relação à sala de aula, o diálogo no espaço escolar também se relaciona às mesmas regras de produção de textos orais. Durante a aula, são os contextos de enunciação que produzirão nos alunos os saberes quanto ao funcionamento da língua. Bakhtin (1995) nos explicita bem essa dimensão ao comentar que

“Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto.” (p. 92)

Em outras palavras, o falante, e aí incluímos inevitavelmente o aluno, toma consciência da língua e de suas regras de funcionamento através dos contextos de fala em que está inserido. Trabalhar a língua na sala de aula não pode se tornar um empreendimento descontextualizado das necessidades enunciativas dos alunos, pois é justamente a partir dessas necessidades que eles constroem seu arcabouço lingüístico – o léxico, as combinações dos signos, os saberes sobre o mundo. Com essa premissa, pontuamos que o enfoque deixa de ser as normas gramaticais tradicionais e passa a ser o próprio acontecimento de linguagem. Das conversações que acontecem durante a aula, o professor extrai o material de reflexão que subsidiará o processo de ensino-aprendizagem.

Marcuschi (2010), tratando das novas perspectivas com as quais se tem estudado a oralidade e a escrita na contemporaneidade, menciona que as pesquisas apontam a deficiência de uma abordagem que se centre exclusivamente no código. O sistema abstrato da língua, na opinião do autor, apenas tem seu espaço se relacionado aos usos da língua na vida cotidiana social. Ele salienta que “Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.” (p. 15). Assim, o autor pode nos servir de apoio para o que estamos expondo em nosso trabalho. A análise lingüística e o ensino de língua portuguesa se relacionam à materialidade textual, ou seja, aos usos lingüísticos no contexto das interações.

A observação da relação entre a fala e a escrita nessa nova perspectiva teórica, é o que interessa a Marcuschi (2010). Suas considerações nos ajudam a perceber um posicionamento que abandona as antigas dicotomias e concebe a oralidade e a escrita como co-existent nas práticas de interação social. A saída dos tópicos do código lingüístico enquanto normas abstratas de deciframento oferece os meios para perceber a oralidade não mais como inferior à escrita. No quadro histórico que elabora sobre as vertentes lingüísticas do século XX, ele observa que houve durante longo período a tentativa de demonstrar a superioridade ou primazia de uma modalidade da língua sobre a outra. Em contrapartida, atualmente “(...) os termos fala e escrita passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos e eventos do que de

produtos.” (Marcuschi, 2010, p. 26). Tomar a fala ou a escrita como processo, ou, conforme viemos explorando até aqui, como evento, desconsidera qualquer atribuição de valor e busca compreender o ato enunciativo como a existência da língua e sua possibilidade mesmo de variação.

É nesse sentido que Marcuschi (2010) vai afirmar que

(...) mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, (...) é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. (p. 18)

Dessa forma, o contexto social em que uma interação verbal está inserida determina a configuração que o texto recebe pelo modo como ele adentra às práticas legitimadas socialmente. A conversação se constitui como a inserção do falante no quadro social geral, através do diálogo ele não apenas se comunica, se inscreve em práticas fixadas historicamente que conferem o lugar da sua voz e os sentidos que podem ser produzidos durante a interação. É nesse sentido que percebemos a saída do pensamento de Marcuschi (2010), bem como dos demais pesquisadores que aqui enunciamos, do sistema lingüístico enquanto abstração de regras. Elementos lingüísticos, históricos, sócio-culturais e cognitivos estão presentes numa conversação.

Pensar a língua por sua realização concreta na fala ou na escrita é considerar todas as nuances da produção textual. Como já esboçamos, a fala do aluno esteve relegada a um papel marginal na educação tradicional. A indisciplina, as interferências que acarretam prejuízos à fala do professor e as conversas paralelas que emperram o curso da aula não são apenas mostras de uma indiferença dos educandos ao conteúdo que é exposto. Segundo pensamos, a partir das leituras que fizemos, esses fatores se ligam também a uma tomada de posição, à reivindicação de um espaço maior no discurso da sala de aula. De modo que gritos, palavrões, conversas paralelas e ironias, elementos que podem acompanhar a fala dos alunos, constituem a identidade assumida por estes e significam no discurso que é produzido. Entendemos que Marcuschi (2010) quer perceber esse contexto no qual a interação acontece e, com essa compreensão, perceber a forma que os textos tomam no meio em que são produzidos.

É significativo, portanto, na análise que empreendemos, toda essa discussão sobre a mudança no enfoque teórico que nos permite compreender o funcionamento da língua. Aqui, nos interessamos por assinalar qual a interferência que a produção de textos orais tem sobre o desenvolvimento da aula e o alcance dos objetivos previstos para a disciplina. Já argumentamos sobre o modo como as identidades de aluno e professor são construídas na conversação, produção conjunta do discurso na sala de aula. Agora tivemos contato com pressupostos que nos ajudam a perceber a natureza da oralidade em seus diferentes contextos de acontecimento. Na parte seguinte de nosso trabalho, quando trouxermos para discussão trechos de textos orais, nossa análise compreenderá um esforço para explicitar o modo como a identidade do professor e do aluno se configura nas aulas observadas. Então, queremos discutir as produções textuais em si, o modo como se organizam e o espaço que ocupam dentro do processo de ensino aprendizagem.

2. Coleta e análise dos dados

2.1. A coleta dos dados e primeiras considerações

Com as reflexões acima iniciadas, que nos permitem posicionar a visão que guiará as discussões que se seguem, realizamos a pesquisa de campo em turmas do Ensino Médio da rede estadual de ensino em Pontes e Lacerda. A coleta de dados compreendeu a observação de aulas ministradas em dois turnos, sendo que em cada um permanecemos na sala por três horas/aula. As anotações resultadas dessas aulas contêm os diversos momentos de interação que demarcam o papel que o diálogo ocupa no cotidiano observado.

É da opinião de Pretti (2002), que “(...) cada diálogo, até os mais simples e rápidos fragmentos de conversação, pode mostrar-nos problemas interacionais dos mais variados.” (p. 65). Portanto, acreditamos que nossa pesquisa pode apontar alguns elementos recorrentes na prática da conversação na sala de aula, desde que os dados sejam contextualizados com informações acerca das metodologias adotadas pelos professores e do desenvolvimento das aulas no período em que realizamos a pesquisa.

Os contatos prévios com as professoras (denominadas professora A e professora B), que permitiram a monitoria das aulas, tiveram o intuito de conhecermos a realidade em que as aulas aconteciam e quais eram as dificuldades apontadas quanto à formação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Tratou-se de uma conversação inicial que nos ofereceria a contextualização do que veríamos durante a aula. As informações que circulam normalmente acerca dos problemas em relação à indisciplina e desinteresse dos alunos foi um assunto recorrente nas entrevistas com as duas professoras. Elas concordaram em afirmar que a maior dificuldade da profissão consiste na falta de motivação em realizar um trabalho que não é valorizado pelo Estado, pela sociedade e pelos próprios alunos com que entram em contato.

A professora A afirmou que “Eles [os alunos] não se interessam por nada. Você arruma um tema criativo, algo que poderia despertar, motivar, sabe... mas não funciona, parece que nada chama a atenção deles.” Em uma observação que poderia complementar o pensamento da professora A, a B coloca que “Talvez seja devido à idade, a indiferença da

idade... A adolescência não é fácil... nem sei... os alunos só querem conversar coisa que não tem a ver com a aula.” Mais do que assinalar a desmotivação com que os adolescentes freqüentam as aulas, as professoras demarcam o desinteresse dos alunos como algo inalterável. Como se não houvesse metodologia ou recurso que pudesse ser utilizado para amenizar a situação.

Durante as entrevistas, demarcamos que tal desânimo é resultante da experiência profissional durante uma parcela considerável de tempo. Todavia, as aulas monitoradas mostrarão que a impossibilidade de alteração na realidade da sala de aula vem acompanhada da persistência em métodos mais tradicionais de aula. As propostas para os conteúdos ou temas das aulas por mais cativantes ou motivadores que pudessem ser, eram sempre trabalhadas em uma perspectiva tradicional que não confere voz ao aluno, por isso não o motiva. Gostaríamos de comentar que não se trata apenas do conteúdo selecionado para a aula, mas de como esse conteúdo se relaciona com os objetivos que a aula tem, como ele pode ser trabalhado pela interação na sala de aula. Concordamos com Kleiman (2002) quando argumenta a favor de uma identidade que se configura pela interação entre o professor e seus alunos. O conteúdo se torna maçante ou motivador, útil para a aprendizagem ou mais uma atividade forçosamente cumprida pelas relações que são estabelecidas durante a aula entre os sujeitos envolvidos e o objeto de estudo.

2.2. Aluno: o ser que não sabe

Como argumentamos na primeira parte de nosso trabalho, o tipo de interação verbal que acontece na sala de aula caracteriza as identidades ou os papéis que são assumidos pelo professor e pelos alunos no discurso escolar. Acreditamos que o modelo tradicional de aula, que coloca a voz do aluno sempre em uma marginalidade, posiciona-o como o ser que não sabe, que precisa adquirir um conjunto de conhecimentos que o professor detém. Dessa forma, podemos compreender a afirmação de Silva (2002) de que o aluno é levado a se (re)conhecer por um déficit – o que eu não sei – e a (re)conhecer o professor como a possibilidade de superação desse déficit – o que ele sabe. Por outro lado, opinamos que tal posicionamento implica em distanciamentos entre o professor e o aluno, o que acarreta em claros prejuízos para o desenvolvimento da aula.

Silva (2002) argumentou que “(...) os eventos de interação representam o lugar onde são construídas a identidade do sujeito e a ordem social.” (p. 184). Portanto, na sala de aula, são os momentos de interação verbal que constituem esse espaço de marginalidade e de não saber para o aluno e de centralidade e de um saber legitimado para o professor. Nas aulas monitoradas, isso se refletiu de modo evidente em dois momentos que abaixo citamos:

PROFESSORA A: Alguém sabe quem é a Lorena?

ALUNO 1: Ela não veio hoje...

PROFESSORA A: Pois é, ela nunca veio na minha aula... Pessoal atenção para chamada...

(...)

ALUNO 1: Professora, fala a nota hoje!

PROFESSORA B: No final da aula.

O primeiro excerto foi extraído do começo da aula da professora A. Após breves cumprimentos e alguns comentários sobre o acúmulo de lixo na sala, ela se prepara para iniciar a chamada. Antes, porém, ela cita a ausência de uma de suas alunas – Lorena. Galembeck (2002) demarcou as diferentes marcas de subjetividade que estão presentes no texto oral. Dividiu-os em cinco grupos: marcadores lexicais (certo?, entende?, compreenderam?), proposicionais (eu, nós, vocês), não lexicalizados (ahn, uhn), expressões não convencionalizadas como marcadores conversacionais (aquela casa, nesses lugares) e marcador de valor fático (você).

Para o autor, com o uso desses marcadores é possível localizar os sujeitos envolvidos numa conversa. O posicionamento dos interlocutores pode ser marcado, por exemplo, quando um deles aparece apenas para concordar ou discordar do que é afirmado pelo outro. Neste caso há a supremacia de um sobre o outro. Segundo Galembeck (2002), por essa relação dialética entre os interlocutores, que pode ser ou não de supremacia, ambos se configuram como sujeitos e se percebem como atores sociais. No trecho da aula citado, podemos perceber o modo como agem os marcadores conversacionais.

A professora convoca a atenção dos alunos para o que será dito com as palavras “alguém” e “pessoal”. No primeiro caso, tenta averiguar dentre os alunos os que poderiam

indicar quem seria Lorena. Neste momento, enquanto consulta sua lista de chamada, para a professora, Lorena existe apenas enquanto um nome constante na lista. Ela não sabe da identidade de Lorena e leva a questão para seus alunos. Estes não respondem conhecê-la, mas afirmam que ela não está presente na aula nesse dia. O que nos leva a pensar que a conheciam e que ela não havia assistido a nenhuma aula da professora.

A diferença entre os termos “alguém” e “pessoal” nos permite considerar que a primeira questão competiria a apenas alguns dos alunos – aqueles que conhecessem Lorena – ao passo que a segunda compete a todos, pessoal convoca toda a turma a prestar atenção à chamada. Dessa forma, embora a professora reconheça que não conhece ou não sabe quem é uma de suas alunas, ela pressupõe que seus alunos, ao menos uma parcela deles, partilha desse desconhecimento. Quando a resposta de um dos alunos deixa subentendido que ele sabia quem era Lorena. A professora comenta: “Pois é, ela nunca veio na minha aula”, levando a responsabilidade de seu não conhecimento para a aluna faltosa.

Em nosso gesto de interpretação percebemos que a identidade dos alunos se constrói nessa aula a partir do nome na lista de chamada. Lorena não é conhecida por não ter assistido às aulas anteriores. Nada mais óbvio, se um aluno nunca assistir às aulas de um professor, este não poderá conhecê-lo. No entanto, o que destacamos do caso observado é que há a tentativa da professora de eximir-se da responsabilidade. A sentença “ela nunca veio na minha aula” seguida do início da chamada coloca a professora numa posição de autoridade frente aos alunos. Ela vai para o centro da relação pedagógica: está na sala e demanda que os alunos venham até ela.

Em outro trecho da aula com a professora A, percebemos como essa centralidade se evidencia:

PROFESSORA A: Só um minuto, pessoal. Por favor, vamos escutar o colega... Silêncio, deixa eu escutar... E você? [DIRIGINDO-SE A UM ALUNO QUE HAVIA INICIADO UMA FALA] Estava falando que os índios...

Enquanto promove uma discussão sobre a situação dos povos indígenas na sociedade moderna brasileira, a professora tenta retomar a disciplina dos alunos que a impedem de compreender o que é falado por um deles. Ela tenta retomar o controle da discussão – “Só um

minuto pessoal” – persistindo as conversas paralelas, ela insiste – “Por favor vamos escutar o colega” – enfim solicita: “deixa eu escutar.” Dessa forma cria-se o efeito de que o aluno que explanava algum fato sobre os índios o enunciava apenas para a professora. Os demais alunos eram indiferentes ao debate que apenas interessava ao que falava e à professora.

Em sua análise da conversação na sala de aula, Silva (2002) afirma que numa interação verbal no ambiente escolar os interlocutores se agrupam em dois turnos distintos: o grupo dos participantes ratificados e o grupo dos participantes não-ratificados. O primeiro grupo abriga os que participam da enunciação do professor, de modo passivo, apenas ouvindo, ou de modo ativo, oferecendo contribuições para a construção coletiva do conhecimento. O segundo, não participa do diálogo principal, o tema da aula ou da discussão, mas produz enunciados que não se relacionam com o que é debatido no momento e interferem na fala do professor. Entendemos que se o aluno não participa das conversações propostas para os debates dos temas levados para a sala de aula, ou se o faz de forma passiva, fadadamente irá se incluir entre os participantes não-ratificados. Ou seja, entre aqueles que desvirtuam o assunto principal criando um clima confuso na aula.

Nesse sentido, Silva (2002), falando das modalidades de interlocutores, define a platéia como o falar de um indivíduo para um coletivo. Acreditamos que se a platéia for passiva, apenas ouvindo o que é exposto pelo professor, os alunos se dispersarão. Mas, se a platéia participar ativamente das discussões levantadas pelo professor ou por algum dos alunos, o assunto central poderá ser debatido sem a fuga ao tema central. O que percebemos nas aulas monitoradas, e o que os excertos acima citados nos demonstram, é que as professoras não produzem uma conversa coletiva na sala de aula. Os diálogos são sempre o professor mais um aluno, os demais se tornam ouvintes inadvertidos, segundo a concepção de Silva (2002), o que acarreta em constante indisciplina e em dificuldade para que as pessoas mantenham os debates propostos.

Vale relembrar o que argumentamos no primeiro capítulo desse trabalho tendo por base as considerações de Silva (2002). Percebemos que para este autor, “A interação professor/aluno na sala de aula constitui um jogo de ameaças e preservação de faces.” (p.198). O professor centraliza em torno de si as discussões, e como vimos a própria configuração da identidade do aluno através da presença. Os alunos que se mantêm a margem, no intuito de que ainda tenham voz no discurso da sala de aula, adentram em conversas com os colegas. A fala do professor e a fala dos alunos entram em choque. “Pessoal, só um minuto” é a tentativa

da professora de preservar sua face frente a dos seus alunos, “deixa eu escutar” é a ameaça às faces dos alunos. Estes, por sua vez, tentam preservar suas faces com as conversas paralelas.

Percebemos que a interação na sala de aula, com seu jogo de ameaças e preservação de faces, conforme Silva (2002) o descreve, se define por relações de poder: a professora em sua prática tenta reafirmar seu lugar de supremacia, os alunos a atacam tornando-se participantes não ratificados e interferentes no discurso pedagógico principal da aula. Este autor observa que “A linguagem é uma forma de ação que coloca em jogo diversas maneiras de compreensão que precisam ser negociadas.” (SILVA, 2002, p. 182). Acreditamos, com base nesse posicionamento teórico e nas observações feitas durante as aulas, que as relações de poder que perpassam a interação verbal no discurso pedagógico podem ser produtivas e não interferentes ou empecilhos para a efetiva aprendizagem dos alunos.

O trecho a seguir nos permitirá aprofundar essa discussão:

PROFESSORA B: Vocês vão fazer um mosaico... não é para picotar a imagem, vocês vão criar a imagem.

ALUNA 1: Professora, pode fazer o meu nome.

PROFESSORA B: Não.

ALUNA 1: Vou fazer um coração...

ALUNO 1: Professora, não sei o que vou fazer...

PROFESSORA B: Pode criar qualquer desenho e depois colar em cima.

ALUNO 2: Nossa, que mulher gorda...

ALUNA 2: Que bonitinho! Menino banguelinho...

ALUNA 1: Professora, pode fazer uma flor?

PROFESSORA B: Pode fazer qualquer coisa...

ALUNA 1: Então vou fazer uma flor...

ALUNO 2: Professora, eu acho que a nota dela deve ser menor porque não está com criatividade querendo escrever o nome...

ALUNO 3: Cadê minha borracha?

ALUNA 1: Professora, me ajuda fazer?

PROFESSORA B: Cadê sua criatividade você é tão inteligente...

ALUNO 2: Onde? Cadê? (risos)

O excerto foi retirado de um momento posterior a explicação da professora sobre uma atividade solicitada aos alunos. Eles deveriam efetuar recortes em revistas para montar uma imagem, qualquer imagem. Para tanto, deveriam recortar em formatos diferentes páginas com cores diversas e organizar os recortes para formar a imagem. O objetivo era a construção de um mosaico que contemplasse de alguma forma o tema indígena, conteúdo da aula.

Queremos nos concentrar nas falas da professora e da aluna 1 que sofrem interferências dos demais alunos, constituindo um diálogo entrecortado. Compreendendo que o discurso da sala de aula forma intensos embates com ameaças e preservação de faces dos sujeitos envolvidos, o que percebemos neste trecho desde já é a constante sobreposição ou interrupção de sentenças pela professora e pela aluna 1, cada qual na tentativa de se sobressair em seus posicionamentos. Logo após a explicação da professora acerca de como executar a atividade, a aluna 1 realiza a primeira questão: “pode fazer o meu nome?”. Trata-se de uma pergunta fechada com apenas duas respostas prováveis – sim ou não – mas que poderia ser um pouco explorada pela professora com alguma informação adicional sobre a natureza da confecção que realizariam. Contudo, ela responde: “não” e segue a aula.

Os momentos seguintes da aula são repletos de frases ou sentenças ao léu, algumas das quais não são comentadas e se perdem na teia conversacional da sala. Segundo Pretti (2002),

“O próprio sistema conversacional, constituído de troca de turnos, contribui para que haja um grande número de frases abandonadas, retomadas, refeitas, em virtude da alternância dos falantes que, não raro, se sobrepõem, assaltam o turno com a preocupação de interagir (...) com o interlocutor.” (p. 63)

A construção coletiva do discurso na sala de aula deixa inúmeras sentenças esquecidas, argumentos não retomados, sentidos abafados. Isso se dá, conforme elenca Pretti (2002), graças à própria natureza da conversação com sua troca de turnos. Segundo Silva (2002), “(...) em qualquer sociedade, cada vez que surgir a possibilidade de uma interação verbal, entra em jogo um sistema de práticas, de convenções e de regras de procedimento que orientam e organizam o fluxo das mensagens emitidas.” (p. 183). A interlocução seleciona pontos que são respondidos, esquecidos, contrapostos ou complementados. A interação consiste justamente na intervenção na fala do outro, e essa intervenção ocorre quando necessária para que o posicionamento do interlocutor seja manifesto. Em outras palavras, o

ponto da conversa em que produz intervenção é o que interessa a mim particularmente por um motivo qualquer, as demais sentenças são esquecidas, ou a elas respondo com o que Galembeck (2002) denominou de marcadores conversacionais não lexicalizados: ahn, uhn.

No diálogo, podemos perceber no trecho citado que as orientações dadas pela professora para a atividade criam o efeito de um não saber por parte do aluno. Ela diz, delimita o que eles podem e o que não podem fazer – devem recortar as imagens das revistas para formar imagens, não nomes, que precisam ser montados com os recortes. Em outro momento, no qual a professora define mais a proposta, ela contradiz a informação dada anteriormente. Primeiramente, afirma que podem fazer apenas uma imagem (e por isso o nome não pode) e depois afirma que pode qualquer coisa, ou seja, poderiam fazer o nome. Assim percebemos que as frases na conversa, mesmo esquecidas ou reconstruídas, também significam no discurso oral, ainda que para criar esse efeito de contradição ou de ambigüidade.

É interessante perceber que Pretti (2002) trata a intervenção do falante como um assalto ao turno do interlocutor, o que nos permite reforçar o princípio das relações de poder que perpassam o ato conversacional, no contexto social mais geral e na sala de aula. Entre as trocas de turno desse último trecho de diálogo citado, entre as sentenças perdidas na dinâmica conversacional, há uma conversa que poderíamos denominar central entre a professora e a aluna 1. Enquanto as demais frases e a participação de outros interlocutores parecem menor na construção do discurso, as falas da professora e da aluna 1 não deixam de ser desencadeadoras das próximas configurações do diálogo. Primeiramente, fica entre elas a interação principal, até que a conversa irrompe em outro interlocutor que interfere na fala da professora.

Abaixo, citamos o mesmo diálogo acima com o recorte das frases que constituem a conversa central do excerto:

PROFESSORA B: Vocês vão fazer um mosaico... não é para picotar a imagem, vocês vão criar a imagem.

ALUNA 1: Professora, pode fazer o meu nome.

PROFESSORA B: Não.

ALUNA 1: Vou fazer um coração...

(...)

ALUNA 1: Professora, pode fazer uma flor?

PROFESSORA B: Pode fazer qualquer coisa...

ALUNA 1: Então vou fazer uma flor...

ALUNO 2: Professora, eu acho que a nota dela deve ser menor porque não está com criatividade querendo escrever o nome...

(...)

ALUNA 1: Professora, me ajuda fazer?

PROFESSORA B: Cadê sua criatividade? Você é tão inteligente...

ALUNO 2: Onde? Cadê? (risos)

A troca de turnos entre a professora e a aluna 1 debate a imagem que poderia ser criada para o mosaico. Imediatamente após a explicação sobre a execução da atividade, a aluna interrompe a fala da professora para indagar se poderia recortar o seu nome. Como vimos, a professora responde “Não” na tentativa de fechar o assunto. Mesmo sem oferecer opções, a aluna encontra uma imagem que poderia ser trabalhada: um coração. Um pouco depois, a aluna parece ter desistido de confeccionar o coração e já pergunta se não poderia fazer uma outra coisa, uma flor. A professora demonstrou irritação em responder: “Pode fazer qualquer coisa”. E, já que poderia fazer qualquer coisa, a aluna não deixa de anunciar que faria a flor que pretendia.

Desde o início do diálogo, é claro o intuito da aluna de oferecer ameaças a face da professora. Quando havia sido dito que poderia ser feita qualquer imagem, ela investe em escrever o nome, depois a escolha de qual imagem fazer torna pública sua indecisão, ao ponto de convocar para a interação outro aluno. Este, já vinha no trecho citado procurando motivos para produzir gracejos entre os colegas. A oportunidade da discussão entre a professora e a aluna não foi perdida. Primeiro intervém sugerindo que a professora diminuísse a nota da aluna sem criatividade por querer escrever o nome. Neste momento, embora se dirija à professora, ele parece querer interagir com a aluna 1 que desponta como sua interlocutora direta ou ratificada, como Silva (2002) os concebe. Depois, ele capta o sarcasmo do comentário da professora: “Cadê sua criatividade? Você é tão inteligente...”. E responde: “Onde? Cadê?”, intervindo na face da professora e da aluna através de sua ironia.

A professora, por sua vez, tenta proteger sua face agressivamente. As respostas curtas, indiferentes e grosseiras intentam interromper ou finalizar a discussão com a aluna 1. Por fim,

ela se serve de uma consideração do aluno 2 – a aluna 1 não ter criatividade para a seleção do tema para o mosaico – na tentativa de finalizar a questão. Mal fadada, ela apenas reintroduz os gracejos. A impaciência da professora e a indisciplina dos alunos fizeram com que as relações interacionais nessa aula se tornassem conflituosas e improdutivas para o desenvolvimento da atividade.

Percebemos que há na discussão citada uma aproximação entre os sentidos de inteligência e de criatividade. Se a aluna era mesmo tão inteligente, deveria ter a criatividade necessária à confecção do mosaico. A falta de criatividade apresentada atestava a não inteligência da aluna. Esse assalto fatal da professora constitui a identidade da aluna 1 por uma deficiência, não ter criatividade, como sintoma de um problema generalizado, não ter inteligência. Dessa forma, a aluna 1 se enquadra nas considerações que acima enunciamos sobre o aluno enquanto ser que não sabe: sujeito que possui déficits a serem sanados. O gracejo final do aluno 2 só vai reforçar a opinião da professora e definir conjuntamente a incapacidade da aluna 1.

2.3. A oralidade como atividade de construção do conhecimento

Como vimos na parte anterior, as práticas de oralidade, as conversações ou discursos da sala de aula, têm configurado os alunos por sua deficiência. Acreditamos, com o mesmo otimismo com que Kleiman (2002) vê o processo pedagógico, que as relações de poder, marcadas pela divergência de opiniões, podem contribuir para a construção coletiva do conhecimento durante as aulas. Essa possibilidade passa, segundo pensamos, por uma profunda mudança do uso dos textos orais pelos professores. A conversação aponta direcionamentos para a atividade docente que pode se servir da oralidade como contribuição para a formação dos educandos ou pode encará-la como um problema intransponível.

Bakhtin (1995), tratando do signo lingüístico por seu caráter ideológico, sustenta que “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (p. 95). Há um fluxo de sentidos e discursos, de ideologias e posicionamentos na língua. Ela é o lugar onde a ideologia habita e onde intervém na realidade social. O que comentamos acima vem

demonstrar que, como Pretti (2002) pressupõe, o menor dos diálogos contém um embate e posicionamento ideológicos que recorta a realidade e comprova os mecanismos de controle e disseminação dos valores sociais. A cadeia hierárquica, e seus dispositivos de controle, repressão, supremacia e valoração, está presente na dinâmica da conversação na sala de aula.

Portanto, entendemos que o ambiente escolar, por sua riqueza sócio-cultural, se converte num espaço produtivo para que as diferenças se evidenciem. O professor precisa demonstrar aos seus alunos como a língua nos configura como sujeitos do dizer: sujeitos “a” e sujeitos “da” fala institucionalmente possível de ser realizada no contexto social em que estamos inseridos. (ORLANDI, 1999). Todavia, o que assinalamos em nossa pesquisa foi um discurso centrado no professor sem a explicitação da dialética que constrói os sentidos e os saberes na sociedade moderna. Observemos o trecho abaixo:

PROFESSORA A: Muitas coisas que utilizamos são das culturas indígenas. Algumas meninas aqui usaram brincos que pareciam dos índios...

ALUNA 1: Eu já, uma pena...

PROFESSORA A: Muitas coisas das culturas indígenas nós usamos hoje.

ALUNA 1: Eu acho legal algumas coisas...

PROFESSORA A: Quando os portugueses chegaram quem estava no Brasil, os índios. Pedro Vaz de Caminha conta tudo a respeito do que ele encontrou aqui no Brasil.

ALUNO 1: E hoje nem são valorizados...

PROFESSORA A: O Romário teve uma observação legal, Pará, Amazonas está com mais reservas indígenas e eles querem dividir o Pará em dois estados: Carajás e Tapajós. Por que o estado do Pará quer dividir o estado e colocar nomes indígenas? Porque lá existem muitos índios e dão valor em suas culturas, diferente do Mato Grosso que espera mais soja, agricultura...

ALUNO 2: Não sabe usar...

ALUNO 1: Tudo moderno, os índios acabaram com tudo virou uma daneira.

PROFESSORA A: Quando os portugueses chegaram no Brasil... o que vocês sabem disso? Como era o cenário brasileiro?

ALUNO 1: Mata fechada...

PROFESSORA A: Eles não descobriram nada, eles já tinham uma noção do que existia aqui...

Pelo que expusemos neste trabalho, especialmente das classificações de Silva (2002) e Pretti (2002) acerca das trocas de turnos durante a conversação, compreendemos que a professora conduz a conversa como se realizasse uma palestra. É, contudo, constantemente interrompida por comentários dos alunos que tentam participar da exposição do tema. Consideramos de relevância para compreendermos o que se passa neste trecho, as pontuações de Benveniste (1995) acerca da constituição da subjetividade pela linguagem. Este autor salienta que a língua dá forma ao pensamento e torna possível a inteligibilidade do que o outro “quer dizer”. Segundo suas palavras,

Seguramente a linguagem, na medida em que é falada, emprega-se para comboiar ‘o que queremos dizer’. Mas isso a que chamamos ‘o que queremos dizer’ ou ‘o que temos no espírito’ ou ‘o nosso pensamento’ (seja como for que o designemos) é um conteúdo de pensamento, bem difícil de definir em si mesmo, a não ser por características de intencionalidade, ou como estrutura psíquica, etc. Esse conteúdo recebe forma quando é enunciado, e somente assim. Recebe forma na língua e da língua, que é o molde de toda expressão possível, não pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la. (p. 68 e 69)

O dizer organiza o que a professora e os alunos pensam sobre a questão do índio, mais que isso, a interação verbal se configura como o esforço de transmissibilidade do pensamento dos falantes envolvidos. Eles desejam que seus pensamentos sejam conhecidos pelo interlocutor e formulam suas sentenças para que o que “eles querem dizer” seja compreendido. Benveniste (1995) aprofunda sua análise argumentando que “A forma linguística é, pois, não apenas a condição de transmissibilidade, mas primeiro a condição de realização do pensamento.” (p. 69), pontuando, por fim: “É o que se pode dizer que delimita e organiza o que se pode pensar. A língua fornece a configuração fundamental das propriedades reconhecidas nas coisas pelo espírito.” (p. 76)

Assim, entendemos a constante tentativa de intervir no discurso da professora como o desejo que os alunos têm de pensarem sobre a questão do índio. Aqui, a preservação da face adentra no campo do direito de falar e de pensar, de ter uma opinião e uma experiência de vida própria e de poder afirmá-las na dinâmica da sala de aula. A professora, enquanto centraliza o discurso, constitui o efeito de que seu pensamento deve prevalecer sobre o dos alunos. Dessa forma, o que se configura na aula é a reprodução de um pensamento dominante que deve imperar na formação ou aquisição do conhecimento.

Na primeira parte do trecho citado, percebemos a tentativa da aluna 1 de contar sua experiência estética com utensílios e adornos com inspirações indígenas. A indiferença da professora que segue sua explicação sem permitir que a aluna partilhe seu pensamento frustra a participação desta que se silencia. Em um momento, um dos comentários dos alunos, influencia decisivamente na fala da professora que assume um posicionamento político-ideológico frente à valorização, ou falta desta, ao índio no Brasil com base em dados atuais do cenário político do país. A tomada de um ponto levantado pelo aluno não significa que ela dê voz a ele, já que ela se utiliza da fala do educando para colocar sua opinião e não permite que o ele manifeste a sua.

Apenas no final do trecho ela convoca a participação dos alunos: “Quando os portugueses chegaram no Brasil... o que vocês sabem disso? Como era o cenário brasileiro?”. Um dos alunos inicia uma resposta, “Mata fechada...”, mas é bruscamente interrompida por uma sobreposição de vozes, como a entende Pretti (2002), na qual a professora retoma a palavra recém cedida aos alunos. Dessa forma, não há na exposição do tema da aula qualquer possibilidade de o aluno contribuir efetivamente com a formação dos discursos que circulam sobre a questão em debate. Os sentidos levantados pelas falas da professora dominam a reflexão sobre o caso na aula e legitimam um discurso de supremacia para o contexto escolar.

2.4. As práticas em uso e as prerrogativas dos PCN's

Embora as práticas de oralidade observadas para esta pesquisa sinalizem a preservação de métodos tradicionais no ensino de Pontes e Lacerda, acreditamos que é possível reverter o atual quadro e propiciar mais voz ao aluno. Queremos argumentar, por fim, que a participação do aluno na conversação da sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das disciplinas. Para tanto, vamos nos apoiar em Pretti (2002), para quem “(...) o falante, por um lado, facilita ou tenta facilitar o entendimento do ouvinte, pensando por ele, perguntando e respondendo por ele, o que lhe permite dar maior fluência ao próprio discurso, evitando a interrupção ou a perda do turno.” (p. 62). O falante antecipa as reações prováveis de seu interlocutor no intuito de programar sua fala atendendo ao seu objetivo para a comunicação.

Como assinalamos anteriormente, há nas salas de aula observadas a manifestação do interesse que o aluno tem de expor seus pensamentos na interação com o professor. Este desejo é desmotivado pelo discurso auto-centrado do professor que acaba por comprometer as possibilidades da construção de uma autonomia dos estudantes para a busca do conhecimento. Entretanto, o aluno, enquanto sujeito social, possui características de um falante nativo que em nada se alteram no ambiente escolar. O que Pretti (2002) menciona acerca da antecipação que o falante faz das impressões que seu interlocutor poderá ter de sua enunciação pode também ser percebida entre os alunos. Tal percepção, acreditamos, evidencia que o investimento na produção de textos orais na sala de aula pode em muito contribuir no empreendimento do professor de formar cidadãos críticos e participativos das discussões sociais.

Citamos um trecho da fala de um aluno:

ALUNO 1: Nosso grupo vai falar sobre Machado de Assis. Esse grupo é formado por A____, B____, C____... Mas quem foi Machado de Assis? Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, hoje ele é considerado um dos principais nomes da literatura nacional...

Com essas palavras, o aluno inicia a apresentação de um Seminário que o grupo deveria realizar sobre Machado de Assis. Ao enunciar “Nosso grupo vai falar sobre Machado de Assis”, o aluno pressupõe que seus interlocutores não saibam quem tenha sido Machado de Assis, ou que eles demandam que seja sintetizado as informações sobre o autor para demonstrar que aprendera o conteúdo do seminário do grupo. Seja como for, o aluno antecipa o pensamento e possíveis perguntas dos interlocutores: “Mas quem foi Machado de Assis?”. Com esse questionamento, ele não apenas propicia a oportunidade para demonstrar o que aprendera, mas leva os interlocutores à participação em sua fala. Estes interferem em seu discurso ainda que não verbalizem nenhuma palavra. A intervenção do público está no modo como o aluno vai construir sua fala.

Dessa forma, compreendemos que o aluno retira sua platéia de uma posição passiva frente a sua fala e a coloca como participantes ratificados e endereçados de seu discurso. Com uma pergunta retórica, ele se coloca como participante das dúvidas dos seus interlocutores. Os colegas e os professores são convocados à participação ativa na construção dos saberes pelo

grupo. O Ministério da Educação elaborou no ano de 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN/EM), documento dividido em cinco partes ou volumes. Na segunda parte, dedicada às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, lemos uma observação que bem pode colocar nossa reflexão sobre o enunciado do aluno acima citado: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar.” (PCN/LP EM, p. 16)

A caracterização do Ensino Médio como uma modalidade de ensino que apaga as manifestações dos estudantes, inibe a produção de sentenças tão reveladoras como as coletadas nas aulas que monitoramos. O potencial dos alunos fica omitido e silenciado e a configuração de suas identidades passa sempre como a de marginalizados na construção dos discursos na sala de aula. Lopes (2002) afirma que “... as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados.” (p. 310). A identidade social dos alunos com que entramos em contato se constrói por uma desvalorização de suas falas. Eles são agentes menores na interação social. Quando o quadro muda, quando aos alunos é dada a palavra, no sentido de uma tomada de posição pela participação nos diálogos da aula, percebemos a riqueza de informações a que podemos ter contato.

Os PCN/EM, avaliando o nível com que o aluno chega ao Ensino Médio e a natureza das atividades que podem reverter sua formação durante os três anos, salienta:

Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental (...) que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? (...) as finalidades devem visar a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação por base das ações. Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. (p. 17)

Portanto, acreditamos que a exposição dos conteúdos, apresentação de seminários, explicação de atividades a serem realizadas, enfim, todos os momentos da aula podem se configurar em exemplos práticos de como a língua, através da interação verbal, pode construir

uma nova dinâmica social. No contexto do que se tem discutido sobre o ensino de Língua Portuguesa, os PCN/EM afirmam: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico.” (p. 18).

Na compreensão do que essas duas citações podem nos ensinar sobre a questão do ensino de língua, observamos que demonstram que a interação verbal na sala de aula não pode ser desvinculada do papel social da linguagem em seu contexto mais amplo. A língua deve ser vista por sua realização concreta em textos, ou seja, como a produção de unidades de sentido que tem sempre por objetivo a comunicação de uma idéia ou um sentimento. O aluno, ser falante, sujeito social, se inscreve em práticas de linguagem durante toda a sua vida. As que se configuram na sala de aula podem contribuir ou prejudicar seu desempenho em diálogos por toda a vida em sociedade. Daí a relevância de uma maior atenção por parte dos professores ao tipo de posicionamento que têm adotado em suas aulas.

Considerações Finais

O percurso pelos pressupostos teóricos e pela observação nas salas de aula para a coleta de dados de nossa pesquisa foi realmente compensador. Através das leituras que realizamos, pudemos ter um olhar mais crítico para o posicionamento docente em relação à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Queremos trazer para finalizar as nossas reflexões deste trabalho, uma interessante visão encontrada nos PCN/EM:

Haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o discurso autoritário do ‘eu mando, você faz’, os papéis assumidos pelos interlocutores que evitam ouvir os subalternos, porque esses não detêm, no turno do diálogo, o poder simbólico/econômico. As figuras mãe/pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado podem servir de exemplo. Não aceitar a diversidade de pontos de vista é um desvio comum em uma relação pouco democrática. A língua serve de faca afiada nessas situações. A comunicação acaba por sugerir, quando a pressão é grande, atitudes não-verbalizadas como a violência simbólica ou física. O enfrentamento verbal ainda é a melhor saída, se não quisermos gerenciar o caos. (p. 19)

A hierarquia e as relações de poder estarão sempre presentes nos mais diferentes momentos de interação ou relações humanas. Na sala de aula isto não é diferente. Tentamos demonstrar neste trabalho que a produção de textos orais pode contribuir para que a dialética da conversação proporcione melhorias no ambiente da sala de aula justamente pelas oposições que são formadas. Acreditamos que a diferença de opiniões, desde que cada uma seja levada em conta, pode influenciar positivamente nas relações pessoais e com o conhecimento que são travadas na sala de aula.

A interação no contexto do discurso educacional ou pedagógico é a oportunidade para que os alunos adentrem em um universo mais formal e ritualizado de produção de textos. Nesse novo contexto, a supremacia e a hegemonia de certos grupos há que interferir na produção dos discursos. A promoção de debates entre os alunos, ou entre eles e o professor, é a possibilidade de entrada em momentos de fala que estamos mais conscientes da língua, pois há um maior planejamento e cuidado com a construção das sentenças tendo um objetivo para conduzir as produções.

A realidade social e a realidade da aula de Língua Portuguesa, assim como a realidade da língua, é viva e está em constante transformação. Aos alunos deve-se evidenciar como podem interferir positivamente na construção de uma sociedade melhor. Quando as conversações propiciadas pelos professores tomam a palavra do aluno de modo significativo (e isto é possível dando relevância ao que o aluno diz e fazendo-o refletir sobre seu próprio discurso), o aluno pode aprender como intervir nos discursos que circulam socialmente e assim transformar, de certo modo, a realidade em que vive.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec. São Paulo, 1995.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral I**. Editora Pontes. São Paulo, 1995.
- BRAITH, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Editora da Unicamp. São Paulo, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.
- GALEMBECK, P. T. Marcas da subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais. In: PRETTI, Dino. **Interação na fala e na escrita**. Humanitas. São Paulo, 2002.
- LOPES, L. P. M. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Língua (gem) e identidade**. Mercado de Letras – FAPESP. Campinas/SP, 2002.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. **Língua (gem) e identidade**. Mercado de Letras – FAPESP. Campinas/SP, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora. São Paulo, 2000. 6 ed.
- PRETI, Dino. Alguns problemas interacionais da conversação. In: PRETTI, Dino (org). **Interação na fala e na escrita**. Humanitas. São Paulo, 2002.
- SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETT, Dino (org). **Interação na fala e na escrita**. Humanitas. São Paulo, 2002.