

ORALIDADE E ENSINO: O DIFÍCIL CAMINHO DA TEORIA À PRÁTICA

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos*
Nancy dos Santos Casagrande**

Resumo: O presente artigo busca discutir, no âmbito da Educação Linguística, o caminho a ser percorrido pelo saber científico – objeto do Ensino Superior – até chegar à realidade da sala de aula da Educação Básica, considerando o professor como agente principal do processo. Os conceitos de Educação Linguística e das diferentes pedagogias (a do oral, a da leitura, a da escrita e a léxico-gramatical), centrando-se na pedagogia do oral como prática pedagógica para o ensino de língua materna, serão apresentados com o intuito de analisar o papel do professor de Língua Portuguesa em seu esforço para transpor, didaticamente, os conteúdos, cientificamente abordados no curso de Letras, com os quais necessita trabalhar.

Palavras-chave: Educação Linguística. Transposição didática. Pedagogia da oralidade.

INTRODUÇÃO

■ **O** presente artigo pretende discutir, no âmbito da Educação Linguística, o difícil caminho a ser percorrido pelo saber científico – ofertado ao professor pelos Cursos de Licenciatura, em seu processo de formação inicial – até chegar à realidade da sala de aula, na forma de um saber didático, da prática pedagógica, quando professores de Língua Portuguesa encontram-se frente a frente com seu alunado da Educação Básica.

Para tanto, serão aqui discutidos alguns conceitos que fornecerão embasamento para nossas reflexões. Assim, partiremos de conceito de Educação Linguística para, na sequência, apresentarmos as diferentes pedagogias que a

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo – SP – Brasil. *E-mail:* vasconcelos.pos@mackenzie.br

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo – SP – Brasil. *E-mail:* nancy.casagrande@gmail.com

compõem: a do oral, a da leitura, a da escrita e a léxico-gramatical, enfatizando, neste artigo, a primeira delas.

Ressaltemos, no entanto, que, ao longo de todo o percurso a ser aqui apresentado, a figura do professor guiará a nossa reflexão. Um professor que, percebendo seu real papel numa escola que hoje se pretende democrática, deve ceder o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem a seu principal ator, o aluno e, com ele (e não para ele), deve organizar as ações didáticas que resultarão na consecução do objetivo primeiro do processo de educação formal, o de formar integralmente o indivíduo para atuar, como cidadão crítico e consciente, no coletivo social.

Por não saber como fazer a transposição didática dos saberes acadêmicos para as situações concretas de ensino-aprendizagem, tem o professor a sua figura profissional fragilizada e a sua competência posta em risco.

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: CONCEITO E ABRANGÊNCIA

Travaglia (1998, p. 89) entende educação linguística como o conjunto de recursos utilizados pelo professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de levar o aluno “[...] a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem utilizados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido”.

O foco da educação linguística está, portanto, no desenvolvimento da capacidade comunicativa do falante, uma vez que dessa capacidade dependerá a eficiência de sua comunicação nas mais variadas situações, ao longo de toda a sua vida.

Ainda segundo o autor, os desafios para o ensino de língua materna enfrentados podem ser identificados em quatro argumentos:

1. competência comunicativa (lingüística e textual): diz respeito à capacidade do usuário em empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas. Tanto a competência linguística quanto a comunicativa estão relacionadas à capacidade de utilizar sequências próprias da língua em questão e à capacidade de produzir e compreender textos, respectivamente;
2. ensino da norma padrão e da variedade escrita da língua: trata-se de considerar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre a língua em situações comunicativas; nesse sentido, o papel da escola seria o de potencializar a apropriação da variedade de prestígio social, da modalidade padrão da língua, bem como de sua forma escrita;
3. conhecimento da instituição linguística, uma vez que é nela que a língua está ancorada e, a partir disso, compreender como se dão a sua forma e a sua função;
4. ensino do raciocínio, da forma do pensar científico: pensar, raciocinar, observar e argumentar a partir de situações metalingüísticas, considerando o ensino da teoria gramatical.

São essas, segundo Travaglia (1996), habilidades fundamentais que propiciam o conhecimento em outras áreas do saber, possibilitando a fluidez da competência comunicativa.

Assim, a partir do momento em que se aceitou a máxima, exarada por Bechara (1985), de que a educação escolar deveria “formar o poliglota em sua

própria língua”, um novo olhar passou a ser dispensado às diferentes variedades da Língua Portuguesa, que começaram a ser respeitadas como válidas em seus espaços de produção.

Ainda hoje, persiste a ideia – abraçada pela educação formal – de que a língua a ser ensinada é unitária e fixa. No entanto, tal prática é, segundo Fiorin (2007), equivocada e estreita. Segundo Fiorin (2007, p. 97), quando a escola exclui a variação e a mudança, características próprias de toda língua viva, ela está apostando no ensino de

[...] uma norma artificial e inútil, porque só leva os alunos a dissociar a língua aprendida na escola da língua real. O ensino de português precisa ser visto como algo que diz respeito à língua usada por todos em todas as situações de comunicação.

Corroborando com essa visão, Travaglia (1996, p. 39) afirma que:

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui [...].

Sendo assim, cabe à escola – aqui representada pelo professor – rever sua prática pedagógica, objetivando uma nova forma de compreender o ensino de língua materna. Desse modo, trataremos dos aspectos didáticos do ensino de língua materna na dimensão da Educação Linguística.

AS QUATRO PEDAGOGIAS

Para compreendermos a dimensão que essa perspectiva do ensino de português vem tomando, apresentaremos alguns conceitos desenvolvidos por Olivia Figueiredo (2004), professora da Universidade do Porto, em Portugal. Segundo a autora:

Experiências na formação inicial de professores têm-se cruzado com experiências na formação contínua e continuada de professores. O contacto estreito entre ambas tem permitido aferir didáticas, articular pedagogias, adaptar técnicas, transformar crenças e representações (FIGUEIREDO, 2004, p. 5).

Importante salientar que essa articulação pedagógica, a que se refere a autora traz uma outra visão do que deve ser o ensino de língua materna, pois segundo ela, “a pedagogia da língua deve conceber-se como um acto de construção da prática pedagógica sempre renovada” (FIGUEIREDO, 2004, p. 12) e não como opinião ou escolha aleatória.

Dado esse posicionamento, a autora direciona o seu olhar para o papel do professor de língua materna como elemento fundamental na construção da aprendizagem, a quem caberia:

[...] proporcionar a cada de seus alunos os instrumentos operatórios para que eles sejam capazes de relacionar a língua com eles próprios numa tripla perspectiva:

- a língua como objecto de conhecimento (*aspecto cognitivo*);
- a língua como objeto de fruição (*aspecto lúdico-afetivo*);
- a língua como objeto de comunicação (*aspecto pragmático-social*) (FIGUEIREDO, 2004, p. 15).

Desse modo, podemos considerar que a língua materna, como objeto de ensino e aprendizagem, deve refletir a realidade do aluno, ou seja, deve ser encarada pelo professor como algo dinâmico e real e não como mero objeto estático e sem vida, amalgamado aos livros didáticos e às gramáticas pedagógicas. É preciso perceber que o aluno é um sujeito ativo da aprendizagem, sendo a aprendizagem um “processo de *apropriação dos saberes* que se inter-relacionam com os *conhecimentos adquiridos*, num processo complexo de *construção e reconstrução*” (FIGUEIREDO, 2004, p. 17).

Vale ressaltar que os saberes aqui mencionados pela autora tratam das disciplinas linguísticas a serem dominadas pelo professor, quais sejam: a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática, a linguística aplicada, a linguística de texto, a análise do discurso, sem no entanto serem transmitidas ao aluno: “há que saber fazer ‘transposições didáticas’ e decidir qual o conhecimento pertinente dentro da sala de aula, de forma a relacionar convenientemente os conhecimentos científicos com os objetivos de aprendizagem na área da língua” (FIGUEIREDO, 2004, p. 16).

De todo modo, a autora nos traz como contribuição a ideia de que esse “professor em construção” deve ter em mente que sua formação inicial deverá ser complementada, ao longo da vida profissional, por outras etapas da formação continuada, entendendo que é necessário “compreender e interpretar a actividade de ensinar e de aprender língua” (FIGUEIREDO, 2004, p. 23), sabendo inter-relacionar as atividades teóricas às atividades práticas, construindo, assim, o conhecimento didático. Nesse sentido, Figueiredo (2004) propõe a organização dos conteúdos programáticos em módulos, partindo do que apregoa a legislação – no caso a portuguesa – chegando à proposição desses módulos delineados pelos seguintes componentes: conteúdos, objetivos e motivação. A constituição desses módulos dará origem às seguintes pedagogias: do oral, da leitura, da escrita e da léxico-gramatical. Para este artigo, interessar-nos-á tratar especificamente da Pedagogia do Oral, visto ser a prática pedagógica da oralidade nosso objeto de estudos.

A PEDAGOGIA DA ORALIDADE EM DESTAQUE

Trabalhar com a oralidade na escola básica tem sido um dos grandes desafios para o professor. Discutir como fazer isso tem sido uma das maiores preocupações para os professores dos cursos de Letras nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Para entender como esse trabalho pode ser desenvolvido, recorreremos não só à autora já citada, Olívia Figueiredo, mas também a Irandé Antunes, docente da Universidade Estadual do Ceará, esta última nos trazendo reflexões sobre o tema, relacionadas à realidade brasileira.

A pedagogia da oralidade, ou pedagogia do oral, segundo Figueiredo (2004, p. 49) “é um produto tardio na cultura escolar, talvez porque, em termos de concepções teóricas, seja um objeto difícil de delimitar e, por isso, árduo em escolarizar”. Historicamente, a oralidade não constou dos programas de ensino até os anos 1950, tampouco da legislação que normatizava o ensino na Educação Básica, fosse em Portugal, fosse no Brasil. Desta feita, tratar da oralidade era remeter-se ao aprender a falar frases corretas da língua que exprimissem o pensamento claro (língua como representação) e não aprender a falar para se comunicar com o outro (língua como comunicação). Privilegiava-se nesse período

o bem escrever, em detrimento do bem falar. A partir dos anos 1970, com o advento da Linguística Estrutural, a oralidade ganhou outra perspectiva no ensino de língua, já que não se tratava mais de concebê-la, apenas, como representação do pensamento, mas também como instrumento de comunicação. Nessa nova dimensão, podemos dizer que a oralidade quase que se equiparou, em ordem de importância, à escrita.

Em termos metodológicos, a aula de língua materna, quando tratava de oralidade, trazia, segundo Figueiredo (2004, p. 49), dois momentos:

- *momentos de liberdade (espaço permitido ao aluno para praticar livremente a língua sem bloqueios e sem ser interrompido pelo professor);*
- *momentos de estruturação ou de aprendizagem (espaço de reflexão sobre a língua para permitir a descoberta do seu funcionamento em função das exigências comunicativas).*

De acordo com Antunes (2006, p. 24), em relação ao trabalho com a oralidade na escola básica percebemos:

- *uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar [...];*
- *uma equivocada visão da fala, como lugar privilegiado para violação das regras da gramática [...];*
- *uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...];*
- *uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.*

Considerando essa situação, podemos afirmar que a escola nunca deu a devida importância à oralidade, de modo que o planejamento escolar sequer previa o trabalho sistematizado dessa modalidade. Sobre isso postula Antunes (2006, p. 99) que “[...] não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão [...]”. Importa enfatizar aqui que esse “descompromisso” com um trabalho efetivo da oralidade é reflexo de uma postura política, já que no Brasil vivemos mais de 20 anos sob um regime de ditadura.

No que diz respeito à questão do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor de língua materna acerca da oralidade, Figueiredo (2004, p. 52) afirma ser necessário definir o objeto de aprendizagem e de ensino reconhecido pela instituição escolar, afinal:

Se considerarmos a aprendizagem como um processo de apropriação e de interiorização de experiências acumuladas pela sociedade no decurso de sua história, e que a aquisição do oral se adquire quase espontaneamente em meio familiar e social e só depois se aprende de forma reflexiva na escola, é fundamental que se tenha em conta os instrumentos de uso e das suas práticas.

Desse modo, defende a autora que será preciso construir um modelo didático do oral a partir de gêneros discursivos formais e informais, de acordo com a capacidade dos alunos e de forma a desenvolver atividades pedagógicas em que se ativem saberes e se empreenda um “saber-fazer” específico. Nesse sentido,

competências a serem desenvolvidas devem ser levadas em conta, considerando-se que

[...] ser competente a este nível é ter capacidades de numa situação de comunicação determinada, adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (FIGUEIREDO, 2004, p. 54).

Entendemos, dessa forma, que atividades de exposição oral devem ser planejadas, levando em conta a interação comunicativa, atividades essas que deverão ter por princípio levar os alunos a refletirem sobre a língua, desenvolvendo gradualmente habilidades para argumentar, expor, relatar, formando o espírito crítico, segundo Figueiredo (2004, p. 55).

Por fim, para que se possa articular essas atividades de forma produtiva, é preciso investir na transposição didática, assunto que abordaremos no tópico seguinte.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ONDE SE APRENDE A FAZÊ-LA?

Para atendermos à demanda de trabalho com a oralidade na escola, é preciso despertar, no professor de língua materna em formação, a consciência de que a teoria aprendida na Universidade não pode ser “despejada” na sala de aula da escola básica. Para tanto, é preciso compreender o conceito de transposição didática que, segundo Chevallard (1991), consiste em dar uma “roupagem didática” ao saber produzido no contexto científico para que este, então, possa ser ensinado:

Isso acontece porque o objetivo da comunidade científica e da escola é diferente. (sic) À Ciência cabe o papel de responder as perguntas que são formuladas e necessárias de serem respondidas em um determinado contexto histórico e social. Por outro lado, esses novos saberes precisam ser comunicados à comunidade científica, em um primeiro plano, e à própria sociedade, em um segundo plano (CHEVALLARD, 1991 apud MATOS FILHO et al., 2008, p. 1192).

Assim, a transposição didática

[...] é feita por uma Instituição “invisível”, uma “esfera pensante” que ele nomeou de Noosfera. Tal instituição é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino; que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula [sic] (CHEVALLARD, 1991 apud MATOS FILHO et al., 2008, p. 1192).

Embora a teoria seja clara no que diz respeito à “passagem” do saber científico ao saber a ser ensinado, faz-se importante visualizar¹ esse processo de modo a diagnosticar onde e como tal passagem deve ser feita, já que tornar os alunos capazes de se apropriarem de “saberes constituídos ou em vias de constituição, segundo Brousseau (1986)” (MATOS FILHO et al., 2008, p. 1192) deve ser o objetivo maior da transposição didática.

Assim se faz esse processo que vai da passagem do saber institucionalizado entre instituições diferentes, imprimindo novas formas a esse saber, reformulando-se em etapas diversas.

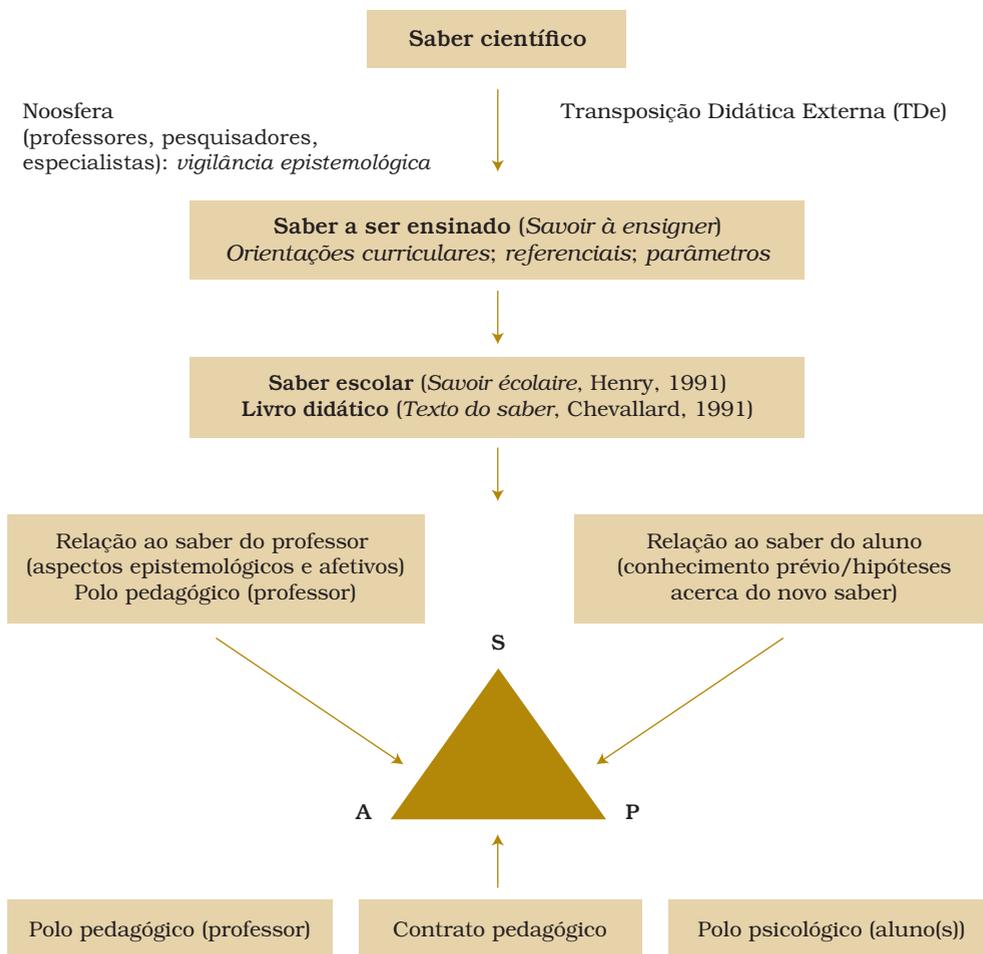
1 Diagrama disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

O livro didático seria uma dessas instituições, por exemplo, constituindo-se como ferramenta básica para o trabalho do professor; é por meio dele que o docente seleciona e transpõe os saberes que vai considerar necessários e fundamentais para, então, fazer nova transposição aos alunos.

Dessa forma, podemos entender que a transposição didática se faz a partir de um saber científico produzido pela comunidade científica e que deverá chegar à escola, o denominado “saber a ser ensinado”, pelo qual o professor é o responsável direto. Nessa última etapa, o que conta é a subjetividade do professor que, além de selecionar e transformar o quê do saber científico deve ser ministrado ao aluno, deverá, também, negociar com ele a gestão do conhecimento, a determinação de papéis no processo de ensino e aprendizagem. A esse processo denomina, Chevallard (1991), transposição didática interna.

Vejam, pois, o diagrama elaborado por Matos Filho et al. (2008), que elucida graficamente esse processo.

Figura 1 – Transposição didática



Fonte: Matos Filho et al. (2008, p. 1193).

Explicado o conceito de transposição didática, passaremos às questões pedagógicas diretamente envolvidas com a dinâmica do ensinar e aprender.

A PERSISTENTE EDUCAÇÃO BANCÁRIA

O termo “educação bancária”, cunhado por Paulo Freire (1987), designa uma abordagem educativa, fortemente conservadora e tecnicista, que vê a escola tão somente por seu aspecto reprodutor. “Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...]” (FREIRE, 1987, p. 58). A relação professor-aluno acontece verticalmente e o professor julga-se o sujeito da ação educativa.

Ainda que a abordagem tradicional persista em suas técnicas (aula expositiva e memorização mecânica, por exemplo) nas escolas brasileiras de hoje, não mais se imagina que, em termos de objetivos educacionais, tal abordagem possa ainda resistir. Informar mecanicamente os conteúdos a serem absorvidos pelos alunos, com vistas à mera reprodução do *status quo*, impedindo-lhes a curiosidade, castro-lhes a criatividade, afastando-os da saudável rebeldia desafiadora e a consequente intervenção no meio em que vivem é distorcer, diminuindo, o papel da educação como elemento indispensável ao desenvolvimento social e individual.

A ação pedagógica tradicional faz com que, em termos do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, se exerça uma “[...] prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda se mantém [...] na] perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2006, p. 19), reduzindo, segundo a autora, a própria concepção de linguagem.

É nesse sentido que Preto-Bay (2007) alerta para as demandas existentes nas sociedades do mundo, no presente, sociedades que necessitam de indivíduos com pensamento crítico; capazes de resolver problemas, argumentar e negociar. Indivíduos dotados de altos níveis de literacia que, portanto, não apenas dominam a leitura e a escrita, mas são capazes “[...] de saber registrar e decifrar os aspectos linguísticos de um texto [...] e], principalmente, de compreender e saber estabelecer relações sociais através desse mesmo texto” (PRETO-BAY, 2007, p. 18).

O DESAFIO DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Mortatti (2007), ao analisar a história recente da educação brasileira, lembra que, a partir dos anos 1980, o modelo construtivista de educação tornou-se “oficial” em nosso país, uma vez que está na base teórica de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tendo os estudos de Piaget em sua gênese, o Construtivismo postula que o processo de ensino-aprendizagem é um processo ao mesmo tempo social e individual no qual o indivíduo constrói o conhecimento em interação com o meio. O conhecimento, portanto, não é algo “dado”, mas descoberto, construído ativamente pelo aluno.

Construtivismo significa isto: a idéia de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que

podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2014, p. 88-89).

Ainda nos anos 1980, ganha força uma outra abordagem pedagógica – também construtivista – denominada Interacionismo ou Sociointeracionismo.

Segundo Costa-Hübes (2009), o Interacionismo lança um novo olhar sobre a linguagem que passa a ser vista

[...] como forma de interação, [...] sustentando-se] no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico.

O sociointeracionismo tem sua base em Vygotsky, para quem o homem aprende – e se constrói – a partir de sua interação com o meio sociocultural. Indivíduo e meio não estão dissociados, mas encontram-se em processo incessante de construção (e reconstrução) mútua. Nesse panorama, a linguagem exerce papel primordial na mediação entre indivíduo e meio. É assim que o homem conhece o mundo em que vive e pode, então, transformá-lo.

A perspectiva interacionista propõe [...] uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova dialética da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita (MORTATTI, 2007, p. 159).

Para Mortatti (2007), o interacionismo amplia a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e, no caso do ensino da leitura e da escrita, essas se veem ampliadas em suas possibilidades, que vão ao encontro da constituição do sujeito, um sujeito crítico, participante e em constante construção. Afinal, segundo a autora, a finalidade do saber ler e produzir textos deve extrapolar o ambiente escolar, remetendo os estudantes às práticas sociais de leitura e escrita. Ou, como dizia Freire, (2000, p. 76) “[...] ler um texto não é ‘passar’ licenciosamente sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras e o discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado [...]”.

Optar, portanto, pela abordagem interacionista implica uma mudança radical de postura ante a tarefa de educar. Implica assumir-se como um educador democrático, aberto ao diálogo, que não se nega “[...] o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1996, p. 28).

É, portanto, na perspectiva sociointeracionista que a presente reflexão se orienta ao analisar os professores hoje formados (e aqueles em formação) pelos cursos de Licenciatura.

Paulo Freire, ao mencionar o educador progressista, esclarecia que a marca de um educador socialmente comprometido é questionar sempre, em diálogo com seus alunos, a realidade circundante. Tal questionamento deverá ter como base uma visão crítica do mundo, que deve ser, pela ação de todos e de cada um, transformado. Esse educador tem ciência de que “[...] ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades de construção desse conhecimento por parte do educando, proporcionando ao outro a percepção crítica da realidade que o rodeia” (VASCONCELOS; BRITO, 2011, p. 97).

À GUIA DE CONCLUSÃO, O COMO AGIR

Apresentadas as considerações sobre o ensino de língua materna, mais precisamente direcionados à prática pedagógica da oralidade, voltaremos nosso olhar, a título de considerações finais, para a formação do professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Embora os cursos de Letras, assim como todos os cursos de Licenciatura oferecidos nas universidades brasileiras, sigam a legislação – LDB e PCN –, desde 1996, reestruturando suas matrizes curriculares para atender à formação do professor, notamos ainda uma enorme desvalorização das disciplinas pedagógicas. Não nos cabe aqui julgar os motivos disso, mas buscar formas de mudar esse quadro, já que o aluno que opta por um curso de Licenciatura necessita – e muito – dessas disciplinas para tornar-se professor. Antunes (2006, p. 15) ressalta a importância desse papel com grande propriedade quando afirma:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial.

Instaura-se aqui um papel político que dispensa comentários, entretanto vale enfatizar que para haver esse exercício de cidadania nas salas de aula da Educação Básica, é necessário que a universidade exerça o seu papel fundamental, qual seja, o de formar o professor crítico e atuante, mediante o conhecimento lá disseminado. Trabalhar a oralidade, nosso objeto de interesse neste artigo, é uma das formas de exercer um papel altamente diferenciado na escola. O aluno que transita nos vários contextos comunicativos se instaura como verdadeiro cidadão. Desse modo, perguntamos: como aproximar a teoria desenvolvida na Universidade da prática da sala de aula da Educação Básica? Para encaminhar possíveis respostas a esse questionamento, recorreremos a Cavalcante e Melo (2006, p. 183) que afirmam:

Os documentos oficiais voltados para o ensino de língua portuguesa registram a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua, o que inclui autores de obras didáticas, professores, secretários de educação e demais formuladores de políticas públicas da área.

Nesse sentido, podemos reafirmar a importância da política pública em âmbito nacional que venha a redirecionar a prática pedagógica do professor de língua materna em formação, no sentido de se contribuir com a formação do aluno da escola básica.

O professor formador de professores, aquele que nas Instituições de Ensino Superior forma os docentes para a escola de Educação Básica, não pode perder de vista esse objetivo nuclear dos cursos de Licenciatura. O distanciamento entre a teoria trabalhada nos cursos de formação inicial e a prática real da docência é a lacuna principal existente no processo de formação inicial de professores. Cabe ao professor do Ensino Superior, com sua experiência, “aproximar” a teoria – gerada, desenvolvida e disseminada na universidade – da prática de sala de aula da Educação Básica.

Ao não possibilitar tal aproximação, estará o professor formador incorrendo em erro grave, pois formará um contingente de jovens professores despreparados para o exercício de sua futura profissão, presas fáceis para a persistente acomodação reprodutora, origem de tantos problemas que a Educação Básica brasileira hoje tem pela frente.

ORALLITY AND TEACHING: A HARD WAY FROM THEORY TO PRACTICE

Abstract: This article discusses, in the context of Language Education, the path to be followed through scientific knowledge – object of higher education – until the reality the basic education classrooms, considering the teacher as the main agent of the process. The concepts of Language Education and different pedagogies (speaking, reading, writing and grammar and lexis), focusing on oral pedagogy and pedagogical practice in mother tongue teaching, will be presented in order to analyze the role of the Portuguese teacher in their effort to didactically implement scientifically addressed contents in Letters courses, in which they need to work with.

Keywords: Language Education. Didactic transposition. Oral pedagogy.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.
- BECKER, F. *O que é construtivismo?* Disponível em: <www.cmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2014.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2009.
- FIGUEIREDO, O. *Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa, 2004.
- FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MATOS FILHO, M. A. S. de. et al. *A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula*. 2008. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep, 2007.

PRETO-BAY, A. M. R. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. Universidade e educação linguística. *Revista Unicsul*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 85-98, 1998. Disponível em: <www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_Universidade_e_educacao_linguistica.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: MackPesquisa, 2011.

Recebido em dezembro de 2014.

Aprovado em fevereiro de 2015.