



## A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: AS CONVERSAS E OS DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

ELIANE MARQUEZ DA FONSECA FERNANDES

Tem Pós-Doutorado em Educação pela UnB (2011) e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2007) e atualmente trabalha como associado 1 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua no PPG em Letras e Linguística da FL da Universidade Federal de Goiás. Grupo de Pesquisa CNPq CRIARCONTEXTO: estudos do texto e do discurso.

Contato: [elianemarquez@uol.com.br](mailto:elianemarquez@uol.com.br)

LUCIMAR FRANÇA DOS SANTOS SOUZA

Profª de Língua Portuguesa; Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Profª Cooperante Internacional de Educação desde 2005.

Contato: [lucimarsouza@hotmail.com](mailto:lucimarsouza@hotmail.com)

# A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: AS CONVERSAS E OS DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Lucimar França dos Santos Souza

**RESUMO:** A oralidade está presente no cotidiano de todos os falantes, natural e espontaneamente. Essa forma de entender a oralidade permite abordá-la em sua dimensão comunicativa como meio de interação social nas situações de interlocução, conforme as condições de comunicação. Nessa perspectiva, o presente artigo traz uma reflexão sobre a utilização de práticas orais nas aulas de Português como segunda língua no Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação (INFORDEPE) em Díli, capital de Timor-Leste, no continente asiático. Para demonstração disso, destacamos uma experiência com os gêneros orais discursivos ‘conversa’ e ‘diálogo’ na perspectiva Bakhtiniana. As atividades realizadas favoreceram uma conscientização das singularidades da prática discursiva oral e permitiram uma reflexão sobre o papel da língua portuguesa, naquela realidade, baseada em seus aspectos sócio-históricos e culturais. Para tanto, tem como essencial, as contribuições de Mikhail Bakhtin (1992; 1998; 2003; 2006) ao afirmar que a interação verbal e seu caráter dialógico apontam para uma abordagem histórica e viva da língua, culminando no enfoque social das enunciações. Portanto, o objetivo principal é destacar a importância do planejamento de atividades que focalizem a oralidade, incluindo a conversa e o diálogo na sala de aula. Dessa forma, acreditamos que a prática docente pode fazer esse tipo de investimento, tornando-o ponto de partida à valorização da realidade linguística dos sujeitos além da contribuição ao processo de ensino aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; oralidade; gêneros discursivos; conversa; diálogo.

**ABSTRACT:** Oral conversation is naturally and spontaneously part of the daily lives of all speakers. This way of understanding oral conversation allows us to see its communicative dimension as a means of social interaction in situations of dialogue. From this perspective this

article is a reflection on the use of oral practices during the classes in Portuguese as a second language at the National Institute of Continuing Education of Teachers and Education Workers in Dili, the capital of East Timor, a multilingual and multicultural country with an intense oral tradition. The classes are for teachers and technical and administrative education personnel in the country. These reflections are focused on the oral discursive genres 'conversation' and 'dialogue' according to Bakhtinian theory. The class activities promoted an awareness of the uniqueness of the oral discursive practice and allowed a reflection on the role of the Portuguese language in this country, particularly its socio-historical and cultural aspects. The contributions of Mikhail Bakhtin (1992; 1998; 2003; 2006) were essential to ground this work; for him, verbal interaction and the dialogic character of language point to a historical and lively approach to language, culminating in the social focus of all that is said. The main objective of this article, therefore, is to highlight the importance of planning appropriate activities that focus on oral communication, including conversation and dialogue in the classroom. We believe that it is worth investing time and energy in planning and conducting these activities. Participants soon appreciate the linguistic reality of using conversation as an effective learning tool.

**KEYWORDS:** Portuguese teaching and learning; Oral conversation; Discourse genres; Dialogue.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A comunicação é indispensável à vida dos seres humanos. Essa afirmação pode ser percebida nas inúmeras manifestações linguísticas, transmitidas pela oralidade e escrita. Essas formas de expressão são diversas porque estão relacionadas às diferentes e infinitas esferas da atividade humana. Para Bakhtin (1998, p.89), a língua é considerada expressão das relações sociais ocorrida pela sua utilização nas atividades humanas. Não há como dissociar atividade humana e língua. Sobre o sujeito, a concepção aplicada nessa reflexão está voltada para as relações sociais humanas e a história. Por essa vertente, surgem diversos temas fundamentados por Bakhtin ao afirmar que linguagem e sujeito se implicam mutuamente. Por isso, o social é responsável pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada (...); eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor,

somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 2006, p. 111).

Assim, em comunhão com Bakhtin, o uso da língua efetua-se de forma oral ou escrita, ou seja, são os enunciados orais e escritos, concretos e únicos que emanam dos integrantes “duma ou doutra esfera da atividade humana”. Esses enunciados, conforme Bakhtin (1998, p.290), refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua. Exemplificando, temos as esferas científica, jornalística, literária, religiosa, escolar, cotidiana. Nelas, os enunciados são produzidos e modificados e cada uma elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso. Se a comunicação, por meio de enunciados, interliga os sujeitos, depreendemos que, na esfera escolar, na sala de aula, espaço ímpar de ações constantes é o lugar ao qual devemos nos centrar para compreender como professores e alunos se envolvem em práticas discursivas.

No exercício docente, é comum alguns professores de língua portuguesa fazerem intervenções acerca da enunciação oral dos alunos. Essas intervenções visam à correção formal da língua com base em normas da tradição gramatical. Além disso, o trabalho de ensino acaba por reservar à oralidade ações direcionadas apenas para as atividades de leitura com foco na decodificação da língua. Com isso, muitos professores deixam de lado um campo extenso da oralidade, capaz de oferecer possibilidades de resultados significativos à prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Portanto, uma das formas de avançar no desenvolvimento da oralidade do estudante, seria valorizar as atividades orais em sala de aula. Muitas atividades de estimulação da expressão oral são importantes como recursos para o desenvolvimento do ensino de língua, considerando a presença permanente da oralidade, em todos os espaços sociais.

A expressão oral permite um acesso mais eficaz ao pleno uso social da língua e conduz a um favorecimento da interação oral. Entendemos por oralidade, a fala de todos os humanos, ou seja, a relação do homem consigo mesmo e com os outros. Observamos, ao longo da vida, que todos falam muito mais do que escrevem e nos apoiamos em Bakhtin na perspectiva de que,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (BAKHTIN, 2006, p. 301).

Assim, quando nos expressamos, fazemos uma seleção linguística, mas também, adequamos nossos dizeres a determinados padrões textuais com grande facilidade. A

frequência predominante do uso da fala corrobora a ideia de que, para o falante, a oralidade desempenha um papel relevante no aspecto relacional do sujeito e com os outros. Também reconhecemos que a oralidade é tão fundamental na estruturação de textos quanto a escrita e que cada uma tem seu lugar. A oralidade e a escrita são modalidades de uso da língua e permitem aos sujeitos movimentarem seus discursos e praticarem as suas interações no dia a dia. E compreendemos, também, que a oralidade é uma prática discursiva assim como a escrita, e que ambas não concorrem nem competem entre si. Ao contrário disso, complementam-se harmonicamente porque, juntas, interligam um tempo que é dinâmico.

A língua escrita não é a reprodução da língua oral. O pronunciamento de palavras envolve-se em um contexto e expressões faciais quando faladas, mas o registro escrito possui características específicas que não conseguem reproduzir, na íntegra, o momento da oralidade. Por isso, parece pertinente pensarmos que as palavras faladas são adaptadas a outra modalidade na ação da escrita que não capta o todo da situação. A escrita traz marcas da enunciação, mas distancia-se como se algo insistisse em permanecer no silêncio do papel, que perde o dinamismo, pelo caráter singular das vozes. Bakhtin (2006, p. 261) não vê uma barreira intransponível entre a cultura oral e a escrita.

Isso ocorre uma vez que, para ele, toda forma de comunicação está associada a um comportamento ético e responsável e nesse caso, a oralidade é qualificada por valores sociais adotados pelo falante. A enunciação se dá por meio de vozes que indicam diferentes posturas ideológicas e éticas, pois, para Bakhtin, todo dizer vem carregado de valores sócio-históricos em um movimento contínuo de troca entre as diversas vozes. Na escrita, também vamos encontrar a representação dessas vozes.

Se a oralidade é forma de expressão social, defendemos a atenção que deve ser dada à oralidade como unidade do planejamento de ensino de Língua Portuguesa. Em geral os agentes do ensino julgam desnecessário o trabalho com a oralidade, pois os alunos já trazem um conhecimento desenvolvido como suporte às necessidades tanto comunicativas quanto de interação social. O trabalho com a oralidade em sala de aula permite que, durante o processo de ensino e aprendizagem, sejam despertados o interesse e a motivação para aprender sobre as especificidades da língua falada e a importância disso na vivência plena da cidadania. E, assim, durante a formação básica e, sobretudo, ao final dessa, o aluno, usuário da língua, vai demonstrar sua competência oral por meio de suas habilidades de expressão para expor, de modo compreensivo, as opiniões, sentimentos e experiências.

Desse modo, observamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se propõem a auxiliar a prática pedagógica no que tange ao desenvolvimento das

habilidades de expressão com vistas à compreensão dos diferentes registros da língua e apoio à expansão do uso da linguagem oral. Sobre isso,

[...] nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (PCN 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p.25).

No fragmento acima, vemos uma relação entre a proposta dos PCN e a concepção bakhtiniana que define língua como atividade social. Assim, de acordo com Bakhtin, os PCN compreendem a linguagem como um frequente processo de interação e percebe a existência da língua na forma como seus locutores e interlocutores a utilizam nas diversas situações comunicativas, sociais. Dessa forma,

[o] que importa não é aspecto da forma linguística [...]; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. [...] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável [...], mas somente enquanto signo variável e flexível (BAKHTIN, 2006, p.96).

Diante disso, escolhemos falar sobre o uso da 'conversa' e do 'diálogo' face a face nas atividades de ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de dois padrões de textos orais ou gêneros discursivos. Entretanto, optamos por destacar, primeiramente, o pensamento bakhtiniano sobre os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Podemos compreender a relatividade desses enunciados, fazendo uma correspondência com a movimentação da sociedade, transpassada por mudanças frequentes. Estamos falando de um discurso que muda ou transmuta; ora aceita ora rejeita; que afirma, confirma ou nega; continuamente, simultaneamente. Os enunciados são, portanto, os meios de movimentação dos discursos, repercutindo as singularidades e as finalidades de qualquer esfera social ao fazer uso da língua.

Portanto, se afirmamos que os enunciados em suas diferentes formas podem sofrer modificações, estamos, desse modo, ressaltando a grande contribuição do pensamento bakhtiniano para o ensino da língua falada e escrita. Associar esse ensino ao movimento constante da sociedade parece-nos algo de vanguarda que rompe com determinados modelos e abre oportunidade para uma proposta pragmática de utilização da língua viva na sala de aula. Isso pode ser ilustrado pelos gêneros do discurso, classificados como primários ou secundários.

A simplicidade dos gêneros primários está relacionada à sua construção baseada em situações espontâneas de uso da linguagem com qualidades específicas, pois está sempre

entre acontecimentos e acasos. A complexidade dos gêneros secundários tem relação com a transposição que esses fazem dos gêneros primários, levando-os para esferas mais complexas. Culturalmente, os gêneros secundários mostram-se em situações comunicativas mais elaboradas, adquirindo mais visibilidade.

Isso nos leva a concluir que a conversa e o diálogo são gêneros primários, próprios da oralidade humana e ligados a um contexto imediato e particularizado, no momento da situação comunicativa. Do diálogo, depreendemos diferentes níveis como o interpessoal que pode ser exemplificado pela conversa; o temporal, estabelecendo relações entre o antes e o depois; o intertextual que promove intersecção entre as ideias e, por último, o discursivo cujo foco são os valores ideológicos.

Na visão bakhtiniana, os gêneros discursivos primários são o resultado da tradição oral de um povo. De acordo com Bakhtin (2003, p.275), “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”; uma forma de interação verbal composta não apenas pela comunicação em voz alta de pessoas fisicamente próximas, mas toda e qualquer comunicação verbal que constitui o fundamento da língua, permitindo a comunicação entre os sujeitos em sua realidade concreta de vida. Inclusive vale destacar que nos estudos bakhtinianos, o diálogo é visto como elemento que media o processo permanente de interação compreendido como linguagem. Portanto, nessa visão, a linguagem não pode ser um sistema autônomo.

## **OS GÊNEROS ORAIS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PORTUGUÊS**

Ao considerarmos o uso de conversas e diálogos para ensinar oralidade, estamos assumindo trabalhar com algo frequente e que exerce uma influência muito grande na interação entre alunos e entre alunos e professores. É reconhecer que todos os direcionamentos da aula passam pela oralidade. Entendemos que a aula por si mesma é mais oralidade que escrita. A gestão da sala de aula passa pela oralidade. Vemos isso na acolhida de professores e alunos; na condução das atividades; nas informações sobre avaliação e aplicação de provas, na valoração do processo avaliativo; na observação da conduta, da disciplina.

Se tudo isso acontece em meio a conversas e diálogos, somos levados a crer que a aula é um gênero discursivo didático e dinâmico, sujeito a várias enunciações e capaz de gerar diversos e diferentes enunciados. Segundo Geraldini (2004, p.21), “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado.” Enfim, desse movimento dialógico, de perguntas e respostas, de opiniões e de sugestões surgem também temas relevantes para o ensino de uma

língua. Esses temas são os conteúdos que se tornam comunicáveis por meio do gênero. Com isso, o professor tem a oportunidade de perceber realmente como os alunos fazem uso da língua e como aproveitam e/ou apropriam-se entre si de termos e de estruturas fonéticas e discursivas. Para Bortoni-Ricardo (2004, p.78), “A língua é um fenômeno social cujo uso é regido por normas sociais”. Dessa forma, sugerir que os alunos comparem certos usos de oralidade e escrita, expondo oralmente, semelhanças e diferenças, reflete a prática social da língua com base em regras utilizadas pela sociedade e pode motivar o professor a pensar em futuras atividades ou projetos pedagógicos.

Além disso, é um momento oportuno para entrar em contato direto com as representações que as atividades de oralidade vão adquirindo, durante as aulas, tomando por base a participação dos alunos. Por meio disso tudo, confiamos em que o planejamento dessas atividades pode se converter em excelentes recursos de avaliação e retroalimentação da prática pedagógica. Isso mostra que o papel das vozes pode promover mudanças significativas. Enfim, as conversas e os diálogos são práticas sociais e quanto mais estiverem disponíveis aos alunos, esses poderão compartilhar ideias e significados, relativizar suas crenças e opiniões e refletir sobre suas escolhas dentro e fora da sala de aula. Para Bakhtin (1992, p.110), são as práticas sociais que permeiam a comunicação e colaboram com a inserção social. E toda essa interação perpassa pela língua, que quando usada para comunicar, acaba por revelar a cultura e os comportamentos próprios do ser social e histórico.

Também vemos como relevante a mediação entre o papel do professor e as orientações dos PCN, com vistas ao desenvolvimento de determinadas habilidades orais. De acordo com os PCN, espera-se que o aluno:

[...] reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso; planeje a fala pública, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p.49 e 51).

Sendo assim, propomos que o professor oriente os alunos acerca do tipo de conversa ou diálogo a ser iniciado e conduzido de acordo com a situação comunicativa do momento; que dê atenção às condições ambientais para realização das atividades, às habilidades comunicativas (saber ouvir; saber o momento de falar; colocar-se no lugar do outro), ao uso de gestos

adequados, à observação da entonação, entre outros aspectos que podem ser observados dependendo da intenção comunicativa.

Retomando algo já citado, significa ver a aula como um gênero discursivo didático e dinâmico do qual emergem diversos temas, figuras e cenários por meio da prática discursiva e, que acabam por concretizar determinados modos de ver e pensar. Afinal, o discurso é mais reprodução que produção. Para Fiorin (2001), “Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 2001, p.32).

## **A ORALIDADE PERPASSANDO POR OUTRAS DISCIPLINAS ALÉM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

É comum esperarmos que as atividades orais estejam sempre voltadas para o trabalho do professor de português, visto que é esse profissional quem lida com o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Contudo, observamos que usar, adequadamente, os recursos linguísticos submete-se a todas as disciplinas. Além disso, sabemos que seminários, exposições orais, palestras, frequentemente, acontecem nas aulas de diversas disciplinas. Sendo assim, se o foco dos métodos referidos é a oralidade, esses não podem ser responsabilidade única da área de língua portuguesa.

No sentido de considerar essa predominância da oralidade na sala de aula, entendemos que professores de outras disciplinas também devem focar na exposição oral dos alunos, voltada para a construção dos sujeitos, ou seja, como eles veem aos outros e a si mesmos; como compõem suas diversas visões e como buscam e usam os recursos necessários à prática satisfatória da oralidade. Isso ilustra parte essencial da aprendizagem, ou seja, um exercício básico de cidadania. Para o alcance disso, o docente de língua portuguesa pode estabelecer parceria com os professores de outras disciplinas. Afinal, o benefício e sucesso de um trabalho que siga por caminhos de participação conjunta corrobora a ideia de que as atividades discursivas orais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos usuários e aprendizes da língua portuguesa.

No desejo de estabelecer uma relação entre teoria e prática da oralidade, houve a oportunidade de elaboração e aplicação de uma atividade de ensino, como parte do planejamento de um curso de Português como segunda língua para professores (doravante cursistas) do ensino básico, em Timor-Leste<sup>1</sup>, país membro da Comunidade dos Países de

---

<sup>1</sup> País da parte sudoeste do continente asiático, colonizado por Portugal no séc XV, dominado pela Indonésia no período 1975-1999, cuja independência foi restaurada e reconhecida internacionalmente em 2002.

Língua Portuguesa (CPLP). A referida atividade foi ministrada pela autora do presente artigo, em 2012, quando professora do Programa PQLP<sup>2</sup> do acordo de cooperação internacional de educação entre os governos brasileiro e leste-timorense. Com base nessa parceria, o governo leste-timorense objetiva que seus professores sejam capazes tanto de aprender a Língua Portuguesa<sup>3</sup> quanto ensinar todas as disciplinas do currículo<sup>4</sup> nessa língua.

A motivação da atividade foi a tradição oral do povo e as representações de diferentes temas no imaginário leste-timorense. Dentre os temas, a situação sociolinguística do país cujo contexto é multicultural e plurilíngue<sup>5</sup>. Com esse objetivo, fundamentamos com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2006) ao apontar que todas as formas orais empregadas no dia-a-dia são gêneros discursivos e, por essa razão, repletos de significação temática. A partir daí, foi elaborado um planejamento com métodos participativos, focalizando temas contextuais e, dessa forma, as aulas passaram a ser palco de significativos momentos de conversação.

As primeiras atividades objetivaram acolher e aproximar todo o grupo<sup>6</sup> visto que os cursistas são provenientes de diferentes localidades as quais possuem língua e valores culturais específicos. Assim, professora falava e estimulava os cursistas a falarem. Os encontros, inicialmente, aconteceram em salas de aula, mas, com o passar do tempo, foi possível organizar outros ambientes, a fim de despertar o surgimento de diferentes temas. Como resultado disso, muitas histórias de vida foram compartilhadas e à luz dessas, houve momentos significativos de reflexão sobre temas contextuais relevantes da realidade local presente. Isso corroborou para o sucesso das atividades orais e, algumas narrativas orais breves demonstraram que as histórias constituem simbologias que ajudam a compreensão das coisas da vida.

Um dos aspectos que mereceram destaque, foram algumas marcas específicas de oralidade com perguntas e respostas muito enfáticas. Essas interlocuções eram marcadas por uma interjetividade muito acentuada; por questionamentos reforçados por uma partícula destacada, intensamente, ao final da frase e respostas iniciadas por outra partícula enfática ou confirmando ou negando a enunciação. Também foi possível fazer diagnósticos acerca dos sentidos expressos, visto que esses não são passivos de uma única interpretação. Além disso, há uma relação intrínseca entre esses sentidos e o discurso que, por sua vez, está o tempo todo transportando uma ideologia de acordo com o momento, com a época. Entendemos ideologia a

<sup>2</sup> PQLP – Programa de Qualificação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, cujo objetivo é a “formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino” por meio da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

<sup>3</sup> De acordo com o Artigo 13 da Constituição Federal, o Tétun e o Português são as duas línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste-RDTL.

<sup>4</sup> De acordo com as Leis de Bases da Educação, 2006, o Português é a língua de instrução da RDTL. Durante os 24 anos da ocupação indonésia, a Língua Portuguesa foi proibida de ser falada e ensinada.

<sup>5</sup> Em Timor-Leste, além das duas línguas oficiais, existem outras línguas comumente chamadas de dialetos ou locais.

<sup>6</sup> Em Timor-Leste, há 13 distritos (municípios), cada um com sua língua materna e características culturais específicas.

partir de Bakhtin (2006, p.123) como concepções que pretendem impor comportamentos, ou seja, “todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social em formas de signos”.

Dessa forma, temas como organização social e política; restauração da independência; colonização portuguesa/poder desagregador; opressão indonésia/poder de força; português de Portugal e do Brasil; valores culturais; línguas locais como patrimônio linguístico; desenvolvimento socioeconômico; criação de postos de trabalho/redução do desemprego; educação; pós-modernidade e o estatuto do português como língua de instrução e da função pública resultaram em excelentes reflexões, ocorridas num clima de alteridade, condição importante para que a comunicação cumpra a sua função. “A alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção; é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (Bakhtin 2006, p. 35-36). Do decorrer do trabalho com os temas citados, foram surgindo ideias sobre métodos participativos adequados à prática das atividades e possibilidades de espaços de interação extra-sala de aula. Isso resultou, significativamente, em cantorias, debates, entrevistas, plenárias e seminários realizados tanto em sala de aula quanto em situações de visitas, programação de passeios e participação em eventos sociais, políticos, religiosos e culturais.

É pertinente fazer um adendo para destacarmos os avanços dos estudos linguísticos a fim de motivar e sustentar a escolha de novos caminhos a serem trilhados pelo professor de língua(s). Sob esse olhar, o ensino e aprendizagem de Português vão além da área específica de ensino de línguas, perpassando por outras áreas, ultrapassando as barreiras entre as disciplinas. E, dessa forma, acaba por favorecer um processo de formação mais completo, visto que a educação está baseada na relação de dependência entre temas, percepções, situações.

Isso pode ser visto como uma contribuição à relação teoria e prática, à compreensão do sujeito social e a sua capacidade de moldar a interpretação. O sujeito interpreta com base nos conhecimentos e experiências adquiridos e nos procedimentos éticos e utilizam-se de recursos e prática pedagógica que possibilitem um ensino de língua voltado para o homem, sua história e suas relações estabelecidas com outros. Isso ocorre de modo atento tanto ao que acontece a sua volta quanto ao que é socialmente construído, comunicando-se e fazendo um uso real da língua concreta, viva.

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. (BAKHTIN, 2006, p.95).

Admitimos que a prática da oralidade, se formalizada nos programas de ensino e planejamento das aulas, pode contribuir para que o aluno exponha, de uma forma mais natural e espontânea, a sua visão geral de mundo, englobando a sua forma de ver o mundo, ver-se nele e, de refletir sobre a realidade. Portanto, descartamos uma oralidade que sirva apenas para conhecer uma língua como sistema de signos devidamente organizados. E, para esse enfrentamento, é preciso tomar a prática de atividades orais como ponto de partida, pensando em recursos e temas que favoreçam uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Para isso, é preciso construir habilidades que incluam discussão e socialização; planejar atividades que promovam troca de experiências, convívios, recepção entre os sujeitos e usar estratégias de motivação a fim de gerar confiança num ambiente agradável e recíproco. Enfim, que dos enunciados orais possam ser percebidos os sentidos, os fenômenos linguísticos que ultrapassam a frase e o papel comunicativo do texto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo que as ideias de Bakhtin sobre os gêneros discursivos já estejam passando por uma difusão maior que antes, ainda existem professores de línguas resistindo ao estudo do pensamento bakhtiniano e ignorando-o em sua prática docente, deixando, dessa forma, de trabalhar a linguagem de seus alunos em um contexto socializado. De acordo com Soares (2001, p.63), para que se possa fazer pleno uso social da língua, a interação oral não pode ser deixada de lado. Isso valida a necessidade de um trabalho que contemple gêneros orais escolares e não escolares, não ficando isso somente a cargo do professor de português. É perceber que os gêneros orais não são somente um conteúdo escolar, e sim, possibilidades para o desenvolvimento da oralidade na condição de uma habilidade imprescindível para o convívio social nos mais diversos segmentos. É assumir um compromisso diante das principais necessidades comunicativas dos alunos, envolvendo, se possível, outras disciplinas, uma vez que todas, em maior ou menor proporção, necessitam da prática da oralidade.

E acrescentamos que os desvios e as dificuldades não devem ser vistos como incapacidade. Ao contrário disso, devem ser encarados como oportunidade para um levantamento de hipóteses a serem constatadas. E depois, não podemos estabelecer limites ou descartar a espontaneidade da expressão sob o risco de controlar a dimensão avaliativa do enunciado oral. Sob essa perspectiva, as contribuições de Bakhtin apontam para a necessidade de um ensino e aprendizagem de língua portuguesa suficiente para que os discursos possam ser compreendidos e que tenham condições de interação entre si mesmos.

Portanto, esperamos que a reflexão e prática apresentadas possam colaborar, de algum modo, com a forma de perceber e compreender fatos pertinentes à constituição da oralidade, seu funcionamento e contribuição para o sucesso da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN.M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Lara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. SÃO PAULO: ÁTICA, 2001.

GERALDI. J. W. **A aula como acontecimento**. Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro Ltda. Aveiro: Portugal, 2004.

PCNs: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/**Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.

SOARES. Magda. **Letramento: Um tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte, 2001.