

O TRABALHO COM A ORALIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM DIÁLOGO COM A VOZ DO DISCENTE

LIMA, Ailton Dantas de.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ailton.dantas@ifrn.edu.br

Resumo: A partir do ano de 2005, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), à época denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), optou pela forma de articulação da educação profissional ao ensino médio, conforme o decreto nº 5.154/2004. As discussões sobre esse novo modelo tomaram como norte a perspectiva de integração entre as denominadas disciplinas de formação geral e as denominadas disciplinas de formação técnica. Considerando esse contexto, este artigo objetiva analisar alguns posicionamentos de alunos do ensino médio integrado à educação profissional do IFRN sobre o trabalho com gêneros orais na disciplina Língua Portuguesa. Esses posicionamentos, aqui compreendidos como vozes sociais, serão postos em diálogo com a perspectiva de integração com o mundo do trabalho a qual permeia as discussões acerca do ensino médio. As reflexões são ancoradas, principalmente, na concepção de linguagem de M. Bakhtin. Embora as exigências da sociedade imponham à escola a realização de atividades que privilegiam o ensino da escrita, os resultados mostram que o trabalho com gêneros da oralidade, no contexto da educação profissional, adquire, na contemporaneidade, uma valoração positiva.

Palavras-chave: Ensino médio integrado; ensino de língua portuguesa; vozes sociais.

1 Introdução

Uma das discussões que perpassam planejamento pedagógico das disciplinas rotuladas como de formação geral ministradas nos cursos de ensino médio integrado oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia diz respeito ao aspecto integrador entre essas disciplinas e a formação profissional de nível médio recebida pelos alunos. Este artigo relata parte de uma pesquisa mais ampla sobre o perfil da disciplina Língua Portuguesa nesse contexto de integração e tem como objetivo problematizar, com base em posicionamentos de alunos, a relevância que as atividades orais adquirem na disciplina Língua Portuguesa ministrada em cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

No tocante à obtenção do *corpus*, o estudo foi realizado com alunos concluintes da primeira turma matriculada nessa modalidade de ensino (ano de ingresso: 2005), por meio da aplicação de questionários compostos por questões abertas e fechadas. Neste artigo, as análises foram construídas em torno das questões abertas, e as respostas a essas questões, categorizadas, tendo como orientação teórica preponderante o conceito bakhtiniano de vozes sociais. Assim, nos limites de alcance do objetivo deste trabalho, o estudo está circunscrito a uma das vozes sociais categorizadas: a contribuição do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da oralidade.

2 Considerações sobre o ensino médio integrado à formação profissional.

Considerando-se que as reflexões acerca do ensino médio integrado à educação profissional assentam-se sobre o dilema de superação de uma visão dicotômica entre proporcionar ao aluno uma formação geral de caráter propedêutico ou oferecer-lhe uma formação estritamente profissional, pensamos como as atividades de Língua Portuguesa, aqui concebidas como centradas na leitura e produção de textos, podem vir a colaborar para a superação de tal visão dentro dessa modalidade de ensino.

Ao traçarmos um breve quadro das reflexões sobre essa modalidade de ensino, observamos que tais reflexões são perpassadas pela relação educação versus mundo do trabalho. Em um artigo intitulado *“A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de identidade”*, Ciavatta (2005) afirma que proporcionar uma formação integrada significa pôr fim à dicotomia entre a ação de executar e a ação de pensar. Partindo dessa consideração, a autora estabelece como base conceitual da discussão a assertiva de que o aluno do ensino médio deve ser formado para ler o mundo e atuar como cidadão pertencente a uma sociedade.

Executar e, ao mesmo tempo, pensar e atuar como cidadão. É preciso indagar como os alunos envolvidos na disciplina Língua Portuguesa se veem diante dessas exigências.

Para compreender porque essa indagação ainda se configura como dilema, Ciavatta (2005) apresenta o percurso histórico do debate em torno da formação integrada. Inicialmente, é posto que a visão dualista do ensino, no Brasil, tem início na década de 40, com o crescimento do setor produtivo e das profissões. A partir daí, mantém-se, até os dias atuais, a luta para que, além da aprendizagem operacional, seja dada ao aluno uma formação política e cultural. Em seguida, a autora faz uma comparação entre a formação integrada que é estruturada em países latino-americanos e a oferecida nos países desenvolvidos. Segundo Ciavatta (2005), no caso do Brasil, não há uma cultura que considere a integração como valor.

Saindo do percurso histórico, a autora tece críticas à política de universalização da educação brasileira. Para ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, ao atropelarem a elaboração de propostas curriculares participativas, impedem que se resgate o sentido transcendente da educação, mantendo, assim, a natureza mecanicista tanto da educação propedêutica quanto da formação profissional.

Outro estudo que trata da relação ensino médio versus mundo do trabalho é de Kuenzer (2000). Em sua obra, a autora questiona se a proposta curricular para o ensino médio responde às exigências do mundo do trabalho e para quem ela está voltada. Vale ressaltar que, para fins de investigação, o interesse recairá pontualmente sobre a primeira parte do questionamento, estabelecendo-se uma relação com o ensino de língua portuguesa. Após esses questionamentos, são elencados argumentos que vão sustentar uma resposta negativa ao que foi questionado.

O primeiro argumento assenta-se na ideia de que a integração entre educação e mundo do trabalho não é uma questão apenas pedagógica, mas se relaciona com as próprias mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Nessa nova realidade, em vez de formas de fazer, exigem-se ações que possibilitem a articulação entre o conhecimento científico, as capacidades cognitivas superiores e a capacidade de intervenção crítica e criativa em um mundo que exige soluções rápidas. Nesse mundo, o aluno deve ser capaz de lidar com as incertezas, não para moldar-se a elas, mas para agir diante delas.

O Argumento seguinte faz uma crítica direcionada à política de educação profissional do Brasil, implementada a partir de 1996, apontando-a como ratificadora de uma desigualdade entre aqueles mais abastados, que terão direito a uma educação científica e tecnológica de alto nível, e os menos competentes, que apenas terão a formação fundamental complementada por uma formação profissional rápida.

No terceiro argumento, a autora parte do fato de que há desigualdades e diferenças na relação entre o jovem e o mundo do trabalho. Sendo assim, para se superar essas desigualdades, o tratamento teórico-metodológico dos conteúdos de cada área de conhecimento deveriam ser complementados por formas tecnológicas. Essa parte da argumentação é concluída com a afirmação da autora de que a nova finalidade do ensino médio é elaborar uma nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura, isto é, deve ser geral sem ser genérico, incorporar o trabalho sem ser profissionalizante no sentido estrito.

Por fim, Kuenzer (2000) argumenta que, se o ensino médio é voltado para o trabalho, será que o trabalho é a vida? Para a autora, essa visão de ensino médio, mesmo correta, apresenta problemas, pois uma visão muito geral de trabalho ó excluído da manifestação concreta e histórica do capitalismo ó corre o risco de produzir um ensino médio que não serve para coisa alguma, em que todos os conteúdos são formação para o trabalho, voltando-se, novamente, para uma versão propedêutica e livresca. Segundo Kuenzer (2007, p. 39), o trabalho deve ser entendido como õpráxis humanaõ. Nessa concepção, todas as ações do indivíduo têm por finalidade transformar a realidade na qual está inserido. Sem essa orientação, a educação não propiciará as condições necessárias à nossa existência. Dessa forma, neste trabalho, quando nos referimos à relação entre a disciplina Língua Portuguesa e o mundo do trabalho, estamos vislumbrando uma relação que exclui visões que defendem uma natureza instrumental para essa disciplina. A afirmação de Kuenzer (2007), a seguir, explicita essa nossa tomada de posição.

A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito em relação à química, à biologia ou à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer forma de ação, seja ela produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos, e articulados entre si. Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Isso porque, no atual estágio da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e social. (KUENZER, 2007, p. 39).

3Um olhar bakhtiniano: as vozes sociais

No texto *O plurilinguismo no romance*, Bakhtin (1998) propõe discutir o conceito de construção híbrida aplicado aos enunciados. E é essa a noção que buscaremos aplicar na análise dos posicionamentos que compõem o *corpus* deste trabalho. De acordo com o autor, é denominado construção híbrida

[...] o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas õlinguagensõ, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um

único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, têm dois sentidos divergentes, dois tons. As construções híbridas têm uma importância capital para o estilo romanesco. (BAKHTIN, 1998, p. 110).

Ao considerarmos a hibridez dos enunciados a serem analisados, sob essa ótica, assumimos o empreendimento de mergulharmos em um emaranhado de vozes sem fronteiras formais. Isso exigirá do pesquisador um olhar aguçado, uma vez que, certamente, nos depararemos com proposições as quais poderiam até apresentar aspas, no entanto não haveria possibilidade desses sinais estarem ali. Bakhtin (1998), sobre essa questão afirma que o mesmo discurso penetra ao mesmo tempo no discurso de outrem e no do autor.

Ainda para reafirmar essa manifestação híbrida da voz do outro nos enunciados, o autor toma como referência o discurso humorístico. Ele ressalta que, nesse estilo, não há nitidez na separação entre a fala de outrem, às vezes narrada, às vezes arremedada, do discurso do autor. Há algo de intencional na fragilidade e ambiguidade das fronteiras delimitadoras das vozes aí presentes.

É necessário aqui ressaltarmos que, embora o pensamento bakhtiniano advogue ser a natureza híbrida dos enunciados caracterizada pela imprecisão dos limites composicionais e sintáticos das proposições, ele não descarta a compreensão dos elementos linguísticos na percepção das vozes. Conforme o pensador russo, a compreensão linguística é o momento abstrato de uma compreensão concreta e ativa (dialogicamente participante) do plurilinguismo vivo [...]. (BAKHTIN, 1998, p. 113).

Outro aspecto ressaltado pelo autor na percepção da voz do outro nos discursos é o fato de que a simples ausência do discurso direto não deve eliminar a presença dessa voz. Portanto, não é a evidência de formas linguísticas nem um olhar que as ignore o determinante da existência de uma pluralidade de vozes em um discurso. Para Bakhtin (1998, p. 127), o plurilinguismo é o discurso de outrem na linguagem de outro, que serve para refratar as expressões das intenções do autor.

Iremos, pois, munidos dessas orientações teórico-metodológicas para a percepção das vozes de outrem no discurso do outro, voltar o olhar para os posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, delimitando a nossa análise aos posicionamentos de alunos acerca do papel das atividades orais e sua relação com a formação profissional de nível médio.

4Um diálogo com a voz do aluno

Um aspecto comum entre as categorias de vozes sociais analisadas, em âmbito geral, na pesquisa que originou esta reflexão é que algumas puseram em evidência questões cujo cerne volta-se para usos da língua na sua modalidade escrita¹. Quando os alunos sentiram falta de uma disciplina que contemplasse os ensinamentos de gramática ou quando enxergaram no ensino de LP uma importância justificada pela cobrança que essa disciplina suscita nos concursos e vestibulares, percebemos, nessas evocações, a presença da força da tradição escolar cuja prática sempre esteve assentada sobre um trabalho sistemático que toma como modelo o padrão escrito.

¹ Na pesquisa, alguns posicionamentos evocaram a relevância do trabalho com a escrita e foram categorizados nas seguintes vozes: O conhecimento da gramática da língua portuguesa como garantia de uma boa formação profissional e A importância do estudo da Língua Portuguesa na preparação para concursos e vestibulares.

Sobre essa questão, encontramos em Milanez (1993) uma crítica ao sistema de ensino tradicional no que se refere ao desempenho comunicativo do aluno. Segundo a autora,

[...] no sistema de ensino tradicional, os cursos de língua materna deixam muito a desejar no que diz respeito à preparação do aluno para um desempenho comunicativo eficaz em sociedade.

Dentre as inúmeras falhas apontadas nesse sentido pelos lingüistas interessados uma em especial, que é o fato de esse mesmo ensino privilegiar a língua escrita em detrimento da oral. Esta, além de desconsiderada como variedade da língua (desprezam-se os registros orais na descrição do idioma), é desconsiderada, na escola, também como instrumento de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado exclusivamente pelo que escreve, não pelo que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens. (MILANEZ, 1993, p. 15).

Entretanto, mesmo diante dessa hegemonia da escrita no ensino, os posicionamentos que emergiram quando os alunos emitiram posicionamentos sobre as atividades orais caminharam em outra direção. Para situarmos melhor esses posicionamentos, vejamos o comando da questão que gerou as respostas:

Das experiências vivenciadas nas aulas de língua portuguesa, no CEFET², qual ou quais considera mais significativa (s) para sua formação profissional? Comente a sua resposta³.

Iniciemos este tópico da análise com a resposta de CA20V⁴.

E11 As mais significativas, com certeza, foram aquelas em que foi possível mesclar o aprendizado das aulas expositivas com a criatividade na interação entre os alunos. Com destaque aos métodos empregados pelos professores Adão Marcelo da Rocha Neto e Magda Renata⁵, a prática de falar em público, alinhar idéias e expor os conteúdos através de trabalhos foram espetaculares. (CA20V).

Ao analisarmos o posicionamento de CA20V, é interessante observarmos como esse sujeito destaca positivamente o aspecto da interação entre os alunos já na ideia central do seu parágrafo-resposta. Ao desenvolver essa ideia, percebemos que a interação à qual ele se refere está associada ao desenvolvimento de atividades orais, uma vez que os métodos por ele destacados, empregados pelos professores, são: ãa prática de falar em público, alinhar idéias e expor conteúdos através de trabalhos [...]ö. CA20V, ao concluir seu posicionamento, faz uso

² Na época em que foram aplicados os questionários, em agosto de 2008, a instituição ainda era denominada CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Em 29 de dezembro de 2008, por força da Lei nº 11.892, passou a ser denominada IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte).

³ As respostas dos alunos foram transcritas respeitando a grafia original, sem alterações.

⁴ Optamos por categorizar essas vozes, sob forma de tema, de acordo com a avaliação social dos sujeitos diante da realidade do ensino de Língua Portuguesa sobre a qual foram inquiridos na pesquisa. Adotamos a nomenclatura *voz social* (VS_n). Cada enunciado (E_n) destacado será analisado dentro da categoria proposta. Os sujeitos autores dos posicionamentos analisados receberam uma identificação de acordo com o curso e o turno de estudo: CA (controle ambiental), ED (edificações), EL (eletrotécnica), G (geologia e mineração), I (informática), M (mecânica) e T (turismo). Essas letras foram acrescidas de um número de ordem (01, 02, ...) ô para controle nosso, caso houvesse necessidade de retornarmos aos originais dos questionários ô e da letra ôVô, quando o aluno pertence ao turno vespertino. A ausência da letra, dessa forma, identifica os alunos do turno matutino.

⁵ Professores de Língua Portuguesa do IFRN. Conforme consulta feita à instituição, Magda Renata foi professora da turma desse aluno durante o primeiro ano. O professor Adão Marcelo, durante o segundo ano.

de uma palavra avaliativa, espetacular, reveladora do quão significativas para a sua formação forma as práticas elencadas.

Associar a interação à prática da oralidade é resultante do fato de que o processo interativo é mais evidenciado na comunicação oral, conforme afirma Milanez (1993):

Embora se reconheça a presença do processo de interação também na comunicação escrita, é na oral que ele aparece de forma mais evidente, sobretudo pelo seu dinamismo: engloba não somente o conjunto de reações de uns em relação aos outros, mas também as diferentes formas como uns estabelecem relações com os outros, e as diversas influências que se exercem entre os membros do grupo. (MILANEZ, 1993, p. 34-35).

Um aspecto apontado por CA20V, resultante das práticas de atividades orais, e que vai ecoar em outros posicionamentos é a prática de falar em público. Em CA15V, também constatamos o grau de importância atribuído pelo sujeito a essas atividades.

E12 Eu considero as apresentações de trabalho muito importantes, pois fazem com que o aluno tenha uma melhor desenvoltura em público. As atividades de redação são também fundamentais. (CA15V).

A partir desses dois posicionamentos, começamos a observar um viés contraditório se os confrontarmos com os posicionamentos que emergiram em outras respostas. Em algumas, a aula de gramática, aspecto pautado nas convenções da escrita, é posta como basilar para a formação profissional; aqui, quem ganha significado primordial é a prática da oralidade. No entanto, o rótulo de contraditório o qual imprimimos a essa mudança de percepção dos sujeitos não significa que tais posicionamentos não possam coexistir. A nosso ver, mais uma vez, está-se diante da oscilação entre o estável, o sólido, representado pelas convenções da escrita, a qual chega às escolas pelo caminho tortuoso do normativismo linguístico, e o fluido, representado pela oralidade. Ao apontarem o falar em público em seus posicionamentos, CA20V e CA15V tocam em um componente das atividades orais que, para além da coesão e da coerência, também essenciais ao texto escrito, exige outros elementos como adequação do volume da voz à situação comunicativa, dicção clara, expressões faciais e gestualidade condizente com a prosódia e com o conteúdo. (MILANEZ, 1993, p.37).

Diante desses elementos extra-linguísticos que envolvem o falar em público, percebemos ser o posicionamento desses alunos, ao colocarem em um patamar superior de importância a habilidade com a expressão oral, uma percepção da evidência do componente valorativo, uma vez que, na oralidade, quebra-se, de maneira mais palpável, a solidez intransponível que a escrita, de maneira imediata, parece carregar. Afirmamos isso ancorados na visão bakhtiniana de que não há material verbal isento do componente axiológico.

Reforçando, ainda, essa perspectiva na qual inserimos os posicionamentos dos alunos sobre a importância das atividades orais, concordamos com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160) quando afirmam que

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de atitude.

Essa característica para além da materialidade linguística, evidente na oralidade, surge, em alguns posicionamentos, não apenas como peça fundamental para o

desenvolvimento da aprendizagem mas também crucial, conforme os sujeitos pesquisados, para o exercício da profissão. Observamos isso em M11.

E13 Os seminários e os jograis. Essas formas de avaliação eram apenas iniciativas para o aprendizado da disciplina. Elas foram de grande importância para o desenvolvimento do hábito de falar em público com objetividade, clareza e conforto, sem essas práticas muitos de nossos colegas enfrentariam, ainda hoje, o sério problema de se expressar diante de outras pessoas (em algumas oportunidades foi permitida a entrada de outros alunos não pertencentes a nossa sala). Além de contribuir com o aperfeiçoamento da nossa percepção, pois sabemos que para interpretar obras literárias é preciso olhar com profundidade para o texto. Após ter participado dessas avaliações nos tornamos aptos para o mundo que exige não apenas inteligência, mas também desenvoltura de quem faz parte dele. (M11).

Chama-nos a atenção a maneira incisiva como M11 inicia o seu posicionamento citando duas atividades as quais considerou significativas. Ambas são atividades orais: o seminário e o jogral. Em seguida, para justificar a importância dessas atividades, M11 constrói um período que, ao encadear-se com o seguinte, deixa implícita uma valoração a qual, para ele, extrapola o próprio horizonte pretendido por essas atividades: apenas ser uma iniciativa para o aprendizado da disciplina. E, aqui, mais uma vez, como elemento de grande importância, surge o desenvolvimento do hábito de falar em público. Desta vez contamos com um maior detalhamento na argumentação, uma vez que são elencadas características as quais são adquiridas no exercício do se expressar diante de outras pessoas: objetividade, clareza e conforto. Inicialmente, o uso da palavra "conforto" parece quebrar o paralelismo semântico estabelecido. Mas, diante do significado que vem sendo atribuído à prática de falar em público, nesses posicionamentos, entendemos conforto como sinônimo de desenvoltura.

Um aspecto também importante nesse posicionamento de M11 surge quando percebemos que ele associa a forma de apresentação oral a uma aprendizagem mais eficaz do conteúdo, no caso, a interpretação de obras literárias. A conclusão desse aluno reforça essa associação ao nos depararmos com a afirmação feita por ele de que muito mais do que inteligência aqui entendida como aprendizagem do conteúdo essas atividades deram-lhe desenvoltura aqui entendida como aptidão no uso da linguagem oral para expressar esse conteúdo.

Antes de passarmos à análise do enunciado de outro sujeito desta pesquisa, ainda nos deteremos em um trecho de outra resposta de M11 em que, apesar de referir-se a outra questão do instrumento gerador desses dados, há também um posicionamento no sentido do que foi desenvolvido por ele na questão ora em análise. Notamos, nesse outro momento, a associação explícita entre as habilidades adquiridas via atividade oral e o exercício profissional para o qual ele foi preparado.

E14 [...] O mercado de trabalho não se interessa apenas pelo conhecimento técnico, do que vale um grande conhecimento se não saberemos expô-lo. Como saberíamos apresentar nossas idéias e defender nossos argumentos se antes não tivéssemos aprendido a falar em público com calma e clareza e a se aprofundar naquilo que vamos falar? Os seminários, esquetes e jograis são, até hoje, fatores que contribuem para nossa vida social e profissional. (M11).

Enxergamos, nesse posicionamento, uma forma de percepção da realidade que vê no exercício da oralidade uma superação da dicotomia entre conhecer o conteúdo técnico e falar sobre esse conteúdo.

Outra relação explícita entre o desenvolvimento de atividades orais e o exercício profissional é perceptível em E15.

E15 Já passei por muitas experiências nas aulas, seja de língua portuguesa, seja de outras matérias. Na língua portuguesa, uma das experiências que foi muito significativa para a minha formação profissional foi uma peça de teatro que fizemos no primeiro ano. Foi interessante porque consegui interagir com outras pessoas, e no curso de Turismo é importante que você saiba interagir e se comunicar com outras pessoas. Também achei as discussões em sala de aula sobre o assunto estudado importante, pois era dado vários exemplos que nos fazia assimilar a matéria. (T18).

Percebemos que T18 considera a capacidade de interagir como elemento chave do seu aprendizado para o exercício da profissão de técnico em turismo. É o desenvolvimento da capacidade de interação, obtido via exercício da oralidade por meio de uma atividade de Língua Portuguesa, que, segundo esse aluno, o tornará mais apto a se inserir no mundo do trabalho. Quando T18 afirma que “[...] no curso de Turismo é importante que você saiba interagir e se comunicar com outras pessoas”, ele está fazendo ecoar uma voz que consta no Plano de Curso Técnico Integrado em Turismo. Dentre as características do perfil profissional do Técnico em Turismo está “Utilizar adequadamente os recursos linguísticos e o léxico técnico relacionados com atividades turísticas de forma escrita e oral nas várias situações de comunicação [...]”.⁶ Trata-se, portanto, de um curso técnico no qual as habilidades de uso da língua tornam-se ainda mais relevantes para o exercício da profissão.

Nesta fase do percurso da análise, delinea-se o elemento permeador dos posicionamentos categorizados nessa voz social: a interação. É ela a grande referência para que os sujeitos atribuam às atividades orais tão grande relevância no seu processo de aprendizagem de LP, considerando-se o contexto da formação profissional. Isso é posto com nitidez por M02.

E16 Os trabalhos que desenvolvemos e as discussões vividas em sala de aula são, na minha opinião, as experiências vivenciadas que foram mais significativas para minha formação profissional. Seminários que tínhamos que elaborar em grupos contribuíram, e muito; tanto para uma formação intelectual, quanto para uma social, pois necessitamos saber como interagir com as pessoas e isso, acredito, reflete um ambiente profissional. (M02)

Vemos que M02 chama a atenção para o fato de que, nas atividades orais, a vivência da interação é inerente ao próprio processo de construção da atividade e não apenas na exposição do produto final dessa atividade. Para ele, é essa interação que “reflete um ambiente profissional”.

Além do aspecto da vivência da interação proporcionada pelo fato de as atividades orais serem sempre realizadas em grupo, observamos que, em alguns posicionamentos, esse tipo de atividade também é visto como um elemento importante para a aprendizagem de conteúdos da disciplina, conforme aponta CA07V:

⁶ Disponível em: <http://www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 29 jul. 2009.

E17 Penso que, as experiências mais significativas eram as apresentações dos trabalhos de literatura brasileira, pois neles buscávamos aprimorar muito a interpretação dos textos literários para possibilitar uma boa apresentação, agregando em si o aprendizado da convivência entre grupos. (CA07V).

Se o aspecto da interação surge como importante não apenas para tornar os alunos mais hábeis no falar diante do público, mas também, segundo eles próprios, como elemento facilitador do processo de aprendizagem de conteúdos, então pensamos ser este o momento de promover um diálogo, em consonância com o nosso aporte teórico, entre os posicionamentos aqui analisados e as reflexões de Voloshinov (1976) sobre o conceito de interação verbal.

O autor constrói esse conceito partindo de uma crítica à teoria da expressão no que concerne à primazia do discurso interior. Para Voloshinov (1976), não há razão para se sustentar uma distinção qualitativa entre conteúdo interior e expressão exterior, uma vez que tanto um quanto outro são construídos do mesmo material. Nessa perspectiva, toda atividade mental requer uma expressão semiótica. E essa expressão é que organiza a atividade mental e não o contrário.

Associando essa visão aos posicionamentos analisados em VS₃, passamos a uma compreensão mais clara da emergência da voz que põe em destaque as atividades orais em detrimento de outras atividades desenvolvidas na disciplina LP. Nas atividades orais vivenciadas pelos alunos, as condições reais do enunciado *ô* as quais, segundo Voloshinov (1976), determina a expressão *ô* encontram-se mais evidentes, caracterizando uma *ôsituación social inmediataö*. (VOLOSHINOV, 1976, p.112)⁷.

Diante dessa compreensão do processo interacional, percebemos que são os enunciados orais produzidos pelos alunos em sala de aula, e não as atividades escritas, marco da tradição escolar, o que lhes imprime o sentido da interação. São indivíduos falando para indivíduos, face a face, em uma situação concreta.

Tal perspectiva de funcionamento do enunciado é respaldada por Voloshinov (1976, p. 112) quando ele afirma:

La palabra se orienta hacia un destinatario, hacia quien ese destinatario debe ser: un miembro o no-miembro del mismo grupo social, de situación superior o inferior (el status jerárquico del destinatario), alguien relacionado com el hablante por lazos sociales estrechos (padre, hermano, marido, etcétera) o no.⁸

É interessante observarmos como essa visão acerca do funcionamento do enunciado reverbera no posicionamento de CA03:

E18 Direcionando o foco para a minha formação profissional, a experiência vivenciada nas aulas de língua portuguesa que mais contribuíram, ao meu ver, para minha formação profissional foram as diferentes metodologias adotadas nas apresentações de trabalhos. Estas contribuíram para o desenvolvimento de um melhor contato com o público, bem como uma melhor exposição de assuntos, pois passamos a levar em conta o público alvo, a linguagem a ser utilizada etc. (CA03).

⁷ *ôsituación social mais inmediataö*. (Tradução nossa).

⁸ A palavra se orienta para um destinatário, para quem esse destinatário deve ser: um membro ou não-membro do mesmo grupo social, de situação superior ou inferior (o *status* hierárquico do destinatário), alguém relacionado com o falante por laços sociais estreitos (pai, irmão, marido, etc.) ou não. (Tradução nossa).

As atividades orais, denominada pelo aluno de *apresentação de trabalho*, surgem, mais uma vez, como o grande contributo à formação profissional. E essa contribuição atribuída pelo aluno a esse tipo de atividade é justificada por aspectos os quais podemos relacionar aos apontados por Voloshinov (1976).

CA03 ressalta, na citação acima, a melhoria do *contato com o público*. Vemos aí a percepção de público que ele deixa transparecer: os *indivíduos socialmente organizados*. A melhoria apontada pelo aluno, que resultou em *uma melhor exposição dos assuntos*, tem como sustentação o fato de existir um público alvo a ser levado em conta, os colegas de classe. Temos aqui o aspecto da variação da palavra evidenciado por Voloshinov (1976).

Considerando-se a associação que vem sendo estabelecida, pelos alunos, entre o uso da oralidade e a interação, o que é legítimo, necessário se faz compreendermos a amplitude do conceito de interação verbal para além das manifestações orais, conforme Voloshinov (1976).

Para o autor, o diálogo é considerado como uma das mais importantes formas de interação verbal, mas não se restringe aos eventos nos quais nos comunicamos em voz alta diante dos nossos interlocutores. Nessa perspectiva, qualquer tipo de comunicação verbal constitui um diálogo. Os atos de fala impressos, como, por exemplo, livros, argumenta Voloshinov (1976), são também elementos de comunicação verbal, uma vez que suscitam diálogos, seja no âmbito do discurso interior, quando lemos e formulamos comentários e críticas, seja nas diferentes esferas da comunicação verbal, por meio das reações impressas institucionalizadas sob forma de resenhas e críticas. Dessas considerações, o autor conclui que

[...] Es como la actuación verbal impresa se comprometiera en un coloquio ideológico de largo alcance: responde a algo, objeta algo, afirma algo, anticipa posibles respuestas y objeciones, busca apoyo, etcétera. (VOLOSHINOV, 1976, p. 123).⁹

O que podemos constatar nesta análise desses posicionamentos é que, ao invés de evidenciarem aspectos inerentes à escrita, tais como as tradicionais aulas de gramática e a ênfase na preparação para concursos e vestibulares, eles põem em destaque a oralidade como de grande significado no ensino de LP com vistas à formação profissional.

5 Considerações finais

Nas análises aqui apresentadas, fez-se ecoar, de modo surpreendente, o papel das atividades orais na formação profissional dos alunos. Percebemos, nesse momento, a relevância, justificada de forma veemente pelos discentes, de se vivenciar situações reais de interação, ou seja, do uso concreto da língua. Surpreende-nos o fato de, em um mundo cuja vida escolar é fortemente marcada pelo uso da escrita, a oralidade desempenhar um papel crucial em uma formação de nível médio integrada à educação profissional.

Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1998.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

⁹ [...] É como se a atuação verbal impressa se comprometesse em um colóquio ideológico de grande alcance: responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (Tradução nossa).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185. (As Faces da Linguística Aplicada).

KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & sociedade**, ano 21, p. 15-39, abr. 2000.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

VOLOSHINOV, V. N. **El signo ideológico y la filosofía del language**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976. (Colección de semiología y epistemología).