

## ORALIDADE, DIREITOS HUMANOS E COGNIÇÃO

### RESUMO

Este artigo objetiva criar uma ponte entre Linguística Cognitiva (FILMORE, 1977; LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987) e ensino de oralidade (MARCUSCHI, 2000) na perspectiva dos direitos humanos (DIAS, 2007). Minha finalidade é defender a ideia de que a conscientização de estruturas de conhecimento armazenadas na memória pode desenvolver nos alunos, por intermédio de atividades com gêneros textuais orais, competências discursivas altamente determinantes na formação discente, de modo a dialogar com as demandas educacionais do século XXI, sobretudo com aquelas diretamente vinculadas à cidadania e aos direitos humanos. Não se trata, pois, de um manual de etiqueta, receita ou “*to-do list*”; são ideias que, se bem desenvolvidas, abrirão agendas para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Oralidade; Direitos Humanos; Ensino de Língua Portuguesa.

## ORALITY, HUMAN RIGHTS AND COGNITION

### Abstract:

This paper aims at linking Cognitive Linguistics (FILMORE, 1977; LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987) and Orality Literacy alike (MARCUSCHI, 2000) by taking into account Human Rights (DIAS, 2007). My purpose here is to argue that structures of knowledge awareness stored in our memory might develop highly distinctive discursive skills in student's development, so much so that it can bring 21st century educational demands, especially those directly linked to citizenship and human rights, into dialogue. It is not, therefore, a "to-do list"; but ideas that may open room for future research.

Keywords: Cognitive Linguistics; Orality; Human Rights; Portuguese Language Teaching.

## ORALIDAD, DERECHOS HUMANOS Y COGNICIÓN

### Resumen:

Este documento tiene como objetivo vincular la Lingüística Cognitiva (FILMORE, 1977; LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987) y la enseñanza de la oralidad (MARCUSCHI, 2000) teniendo en cuenta los Derechos Humanos (DIAS, 2007). Mi propósito aquí es argumentar que las estructuras de conciencia del conocimiento almacenadas en nuestra memoria pueden desarrollar habilidades discursivas muy distintivas en el desarrollo de los estudiantes, tanto que puede traer al diálogo demandas educativas del siglo XXI, especialmente aquellas directamente relacionadas con la ciudadanía y los derechos humanos. No es, por lo tanto, una "lista de tareas"; pero ideas que pueden abrir espacio para futuras investigaciones.

Palabras clave: Lingüística cognitiva; Oralidad; Derechos Humanos; Enseñanza de portugués.

## 1. INTRODUÇÃO

Pode parecer à primeira vista que exposição oral, dada a natureza espontânea da linguagem falada, deva ser um improviso, em sentido absoluto, para causar uma boa impressão no auditório. E, com efeito, é fácil perceber como a sensação do improviso é estimulante e capta uma simpatia geral para o orador. Ao contrário, o discurso lido, ou evidentemente decorado, tem a vencer, de início, uma instintiva má vontade; e só é bem aceito em casos muitos definidos em que a convenção social o impõe. (CAMARA JR., 1977, p. 45)

O conhecimento é revisto e reformulado à medida que é produzido. Sabe-se que, ao longo da História da humanidade, o ato de conhecer é autocorretivo, dado que tanto avalia criticamente seus resultados, quanto reconhece, muitas vezes a duras penas, a superação de seus próprios equívocos. Buscaremos, pois, ferramentas teóricas não só para compreender o ensino de português como língua materna, mas também para combinar os resultados de investigações sobre oralidade já realizados e, principalmente, ampliar a visão sobre este fenômeno numa perspectiva cognitivista.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, nota-se certo consenso no estudo de mecanismos que auxiliem no desenvolvimento de competências comunicativa e discursiva, alicerçadas no tripé *oralidade-escrita-leitura*. Atualmente a análise desse tripé costuma ser inspirada em *abordagens discursivas* da linguagem, as quais consideram não a *palavra*, mas o *discurso* como unidade linguística básica. Nessa perspectiva de estudo, portanto, o discurso é examinado tanto em sua materialidade social quanto em sua materialização textual.

Chama-se a atenção para o fato de que as subáreas da linguística que se dedicam ao estudo do texto – quer de sua produção e compreensão, quer de sua recepção e interpretação – dispõem de informações bastante precisas sobre as noções de texto e discurso. Grosso modo, este é entendido como toda e qualquer atividade

comunicativa de um locutor, quando participa de uma situação comunicativa, encapsulando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação, juntamente com aqueles produzidos por seu(s) interlocutor(es), mas também o evento de sua enunciação; aquele será entendido como uma unidade linguística perceptível pela audição ou visão [a/o usuário/a da língua é falante, escritor/a, ouvinte, leitor/a] – alguns diriam “concreta” – que é, simultaneamente, percebida como uma unidade de sentido e preenche uma função comunicativa, sem se levar em conta sua extensão.

Em contrapartida, há uma lacuna no que concerne a estudos que focalizam aspectos da *abordagem cognitivista* para compreender a oralidade na esfera do ensino de português como língua materna. Nesse sentido, conhecer ferramentas analíticas como *frames*, modelos cognitivos idealizados (MCI) e molduras comunicativas na perspectiva do ensino e aprendizagem da oralidade pode ser útil para o desenvolvimento de competências discursivas nos alunos, uma vez que, com o conhecimento desses processos cognitivos, juntamente com a consciência, com o controle e com a prática de estratégias metacognitivas, ângulos que subjazem os estudos sobre oralidade em sala de aula podem ser revelados.

Além dos aspectos vinculados à abordagem cognitivista do significado, somam-se as discussões travadas no campo dos Direitos Humanos ao se estudar a oralidade. Pesquisas empreendidas por diversos estudiosos do assunto revelam que todo falante tem o direito de transitar pelos variados discursos presentes em nossa sociedade de maneira livre e de forma digna (DIAS, 2007; BENTES, 2011). O acesso ao trânsito livre desses discursos pelos cidadãos e cidadãs é um direito que deve ser estimulado pela escola, garantindo-lhes a efetivação e a consolidação de um dos direitos fundamentais presentes na Constituição: o direito à liberdade de expressão. Daí se infere que desvendar novos caminhos a serem trilhados por professoras e professores e alunas e alunos, na tentativa de transformar (ou ressignificar) o que se entende acerca do trabalho sobre a modalidade oral da língua, pode “aumentar o controle” dos discentes sobre seu aprendizado.

Este artigo objetiva criar uma ponte entre Linguística Cognitiva (FILMORE, 1977; LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987) e ensino de oralidade (MARCUSCHI, 2000) na perspectiva dos Direitos Humanos (DIAS, 2007) como forma de explorar as contribuições analíticas e o alcance explicativo dos pressupostos metodológicos desses paradigmas científicos de investigação no âmbito educacional. Minha finalidade é defender a ideia de que a conscientização de estruturas de conhecimento armazenadas na memória pode desenvolver nos alunos, por intermédio de atividades com gêneros textuais orais, competências discursivas altamente determinantes na formação discente, de modo a dialogar com as demandas educacionais do século XXI, sobretudo com aquelas diretamente vinculadas à cidadania e aos direitos humanos. Não se trata, pois, de um manual do tipo “receita” ou “*to-do list*”; são ideias que, se bem desenvolvidas, abrirão agendas para trabalhos futuros.

Para atingir esse objetivo, me embasei não só nas discussões teóricas realizadas no Subprojeto Letras (Ensino Fundamental), inserido no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mas também nas oficinas aplicadas pelas bolsistas, orientadas e inspecionadas pelas supervisoras desse subprojeto nos domínios de duas escolas municipais da cidade de Jequié-BA, cujo tema gravita em torno do *continuum* oralidade-escrita.

Diametralmente distintas das palavras de Camara Jr. (1977), que iniciam este texto, as práticas orais aqui focalizadas pressupõem um treinamento ensinado na/pela escola, mediante *atividades de conscientização* de como se processa o funcionamento da linguagem. Um dos objetivos dessa conscientização é fazer com que alunas e alunos aperfeiçoem sua capacidade de pensar criticamente e, em consequência disso, construam uma consciência cidadã cuja finalidade esteja voltada para o bem das coletividades.

Para entender esse quadro, dividi este texto em seis partes, já contando com esta “Introdução”. Na segunda parte, trato de algumas considerações acerca do estudo

da oralidade; na terceira, teço comentários sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho com a oralidade; na quarta, discuto algumas questões sobre Direitos Humanos e Direitos Linguísticos no tratamento da oralidade; na quinta, faço considerações sobre o alcance explicativo da Linguística Cognitiva no estudo da oralidade – repito, questão central deste capítulo – e; finalmente, na sexta parte, reservada às “Considerações finais”, apresento reflexões globais sobre as inquietações deste ensaio, as quais objetiva abrir a discussão à crítica daqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas.

Vejamos, a seguir, o ambiente em que fundamentaremos nossa argumentação acerca do ângulo focalizado para compreender aspectos da oralidade.

## 2. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE ORALIDADE

Conforme se encontra em Marcuschi (1997: 39), “*a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura*”. A fala para as crianças, uma atividade primária no contexto familiar, torna-se secundária no contexto escolar com o passar dos anos. A ironia é que, para a aprendizagem da escrita, pelo menos nessa primeira etapa do letramento, as crianças se baseiam quase que exclusivamente na fala. Parece que o grau de desprezo pela oralidade e a importância dada à escrita se devem ao fato de que as crianças, nas culturas orais, aprendem na prática suas falas e, nas culturas ditas letradas, a escrita necessita de estudo formal – por isso a ideia corrente de a escrita ser mais difícil, elaborada e sofisticada.

Pela simples razão de o conhecimento ser predominantemente armazenado em plataformas escritas, grande parte dos estudiosos da atualidade dá mais atenção à escrita e relega ao ostracismo as formas artísticas orais. Esse parece ser o caso da Literatura, termo genérico e bastante utilizado para designar o conjunto das expressões artísticas escritas, mas, segundo meu conheci-

mento, não há um termo que designe adequadamente as inúmeras heranças orais sobre as quais temos notícia. Verifica-se, assim, o fascínio que a escrita exerce em nossa sociedade, alçando a Literatura ao posto de guardião dos textos escritos canônicos e, pós-modernamente, não canônicos.

Mas, e quando nos referimos às heranças orais como as lendas, os causos, os quadrinhos, os cordeis? Nessa concepção, o termo “literatura oral” é vislumbrado, porém perde espaço a cada dia, sendo substituído pelo vocábulo “texto”, termo mais coerente por veicular pronunciamentos orais e escritos (discursos) e por trazer em sua raiz a ideia de tessitura, o que nos permite pensar num alinhavar de posições ideológicas conflitantes e complementares, que se interconectam.

O axioma menos sujeito à contestação sobre oralidade é o de que *a oralidade existe sem a escrita, mas a escrita não existe sem a oralidade*. Por esse prisma, conforme ONG (1998), estima-se que, das 3000 línguas conhecidas, apenas 106 apresentem a modalidade escrita e, menos ainda, 78 delas veiculem uma literatura escrita. Todas, porém, são faladas.

Não se trata, entretanto, de ensinar os falantes nativos do português a falar. Trata-se de instruí-los, como recomendam os PCN, a observar e a entender “as falas adequadas ao contexto de uso”, do coloquial mais espontâneo (mais informal) ao estilo mais monitorado (mais formal). Em resumo, essa é a angulação central de oralidade que se adota neste trabalho. É evidente, portanto, que a esse recorte outras especificações serão acrescentadas ao longo deste texto.

Para tratar do que se entende sobre os estudos de oralidade, destaco quatro momentos quando se impulsionaram esses estudos no Brasil: (a) dois projetos coletivos de descrição do português brasileiro inaugurados em 1969 e em 1988, respectivamente, (b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, (c) o livro *A língua falada no ensino de português* de Ataliba Teixeira de Castilho, publicado em 1998, e (d) o livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* de Luiz Antônio Marcuschi, publicado em 2000.

Controvérsias à parte, pode-se dizer que o embrião das pesquisas com oralidade no Brasil surgem na década de 1960 com o interesse em descrever a realidade linguística brasileira. Segundo Ilari (1986), inspirado na experiência pioneira do *Atlas Prévio dos Falares Baianos* de Nelson Rossi, aumenta o interesse pelas línguas minoritárias, a exemplo das línguas indígenas, bem como das línguas trazidas da África por mulheres e homens arrancadas/os, transportadas/os à força e escravizadas/os, e da Europa e da Ásia, pelos imigrantes que vieram espontaneamente para o Brasil em busca de melhores condições de vida.

Nesse espírito de euforia e de rigor científico, nascem projetos coletivos que mudaram a forma de fazer linguística no Brasil: o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta* (NURC) em 1969 e o *Projeto da Gramática do Português Falado* (PGPF) em 1988, ambos tendo entre seus inspiradores Ataliba Teixeira de Castilho. Esses projetos, por focalizarem a língua falada, rompem com um ciclo antigo, em que a língua escrita figurava como forma exclusiva de análise linguística e, conseqüentemente, considerada a única conduta pertinente a estudos respeitáveis sobre o português. Como resultado desses projetos, chega-se à conclusão de que nem falamos por intermédio das regras normativas recomendadas pelos gramáticos, nem falamos por meio de sentenças soltas e descontextualizadas, mas sim por meio de textos, objetos sobre os quais nossas gramáticas normativas apresentam pouco a nos ensinar.

Os PCN surgem no Brasil como uma sugestão metodológica inovadora no que concerne às políticas educacionais, na tentativa de padronizar a educação. No esforço de incorporar as demandas do século XX à educação, esse documento indica o trabalho com língua falada, mas acaba causando certa confusão na maneira de trabalhar com essa modalidade da língua. Sob essa perspectiva, parece que a ideia é preparar o aluno para falar em público, em situações não necessariamente espontâneas, mas em situações antecipadamente planejadas a fim de serem posteriormente enunciadas, no que Marcuschi (2000, p. 26) denomina de *oralização da escrita*, a exemplo de entrevistas, seminários e debates, atividades bastante recorrentes no ambiente escolar.

Ocorre que a preparação fornecida pela escola deve ser o *ponto de partida* para um processo de humanização do ser humano, cujo *ponto de chegada* será o uso desse conhecimento em situações reais quando exercerem sua cidadania.

De autoria de um dos idealizadores do NURC e do PGPF, a obra *A língua falada no ensino de português* foi um marco no estudo sobre oralidade no Brasil no final da década de 1990. Castilho (1998) sugeria que se integrasse a língua falada nas práticas escolares. O autor argumenta que algumas respostas às conhecidas dificuldades do ensino de português no Brasil contemporâneo, por exemplo, a expansão da rede escolar, o despreparo dos professores e das faculdades diante dos desafios de uma sociedade em mudança, o avanço da pesquisa linguística universitária ainda escassamente aproveitada pelo sistema escolar, bem como tantos outros desencontros deste final de milênio podem ser encontrados no livro, o qual se apresenta como uma proposta de trabalho para educadores inconformados com a prática escolar vigente, mediante a incorporação do aluno no processo de formação. Em última análise, segundo Castilho (1998), o livro traz a primeira resposta concreta ao desafio lançado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nos quais as reflexões sobre língua falada assumem um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, a obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* de Luiz Antônio Marcuschi traz uma visão rigorosa e sistemática das relações entre fala e escrita, sugerindo estratégias de transpor o texto falado para o texto escrito e vice-versa. Marcuschi (2000) defende a ideia de que oralidade e escrita não constituem atividades dicotômicas, mas se apresentam em um *continuum* fundado nos gêneros textuais mais corriqueiros. Em uma espécie de complementação das ideias primeiramente plantadas por Castilho (1998), o autor de *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* caminha em direção à superação da resistência do trabalho com oralidade em sala de aula, propondo uma maneira bastante inovadora, na época, de trabalhar a fala no ambiente escolar.

Já se encontra nos trabalhos supracitados a essência sobre a qual a questão da oralidade é conceptualizada atualmente: (a) *meio de transmissão* de experiências cotidianas; (b) *processo* por meio do qual as *relações sociais* se estabelecem e se organizam e (c) *expressão da identidade dos cidadãos*. Ao longo deste artigo, trataremos dos três momentos de forma integrada.

Pode-se dizer, portanto, que muita tinta foi vertida sobre oralidade a partir dos resultados de pesquisas empíricas sobre o tema. Teses, dissertações, livros e artigos científicos baseados nos resultados das pesquisas coletivas empreendidas a partir das ocorrências presentes no NURC e no PGPF encontram-se disponíveis para consulta na literatura linguística. Dos quatro momentos destacados acima, chega-se à conclusão de que os progressos na compreensão do estudo da linguagem ocorridos nas últimas décadas, no tocante à língua falada, e sua incorporação pelo discurso oficial, por intermédio dos resultados dessas pesquisas, têm desestabilizado a tradição escolar e feito com que a conversação seja pensada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada no processo de ensino e aprendizagem de português como língua materna (KATO, 1987; CASTILHO, 1998; MAGALHÃES, 2005).

A desestabilização da tradição escolar, que emerge a partir da agenda de estudos deste século – sobretudo a questão dos Direitos Linguísticos e dos Direitos Humanos –, será explorada na quarta seção. Antes, porém, parece-nos oportunas algumas observações sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho com a oralidade.

### 3. DIFICULDADES ENFRENTADAS COM O TRABALHO COM A ORALIDADE

Quando se pensa em trabalhar com oralidade, julga-se, num primeiro momento, que seu conceito e procedimentos não apresentam maiores dificuldades. Alunos e muitos professores ainda imaginam que o trabalho com a oralidade se reduz a ensinar a língua falada. Entretanto, no momento em que nos debruçamos sobre o assunto, percebemos que trabalhar com as questões abarcadas pela oralidade não é tão trivial como pode parecer à primeira vista.

Assim que decidi estudar a oralidade no âmbito do PIBID, apoiado por duas supervisoras e doze discentes do curso de Licenciatura em Letras, os quais naquele momento não sabiam o que lhes esperava, percebi, logo na leitura dos primeiros textos, não só a utilidade de discutir com mais acuidade o que se entendia sobre o tema, mas também a necessidade de perceber quão múltiplas eram as questões que gravitavam em torno desse conceito, por exemplo, aquelas ligadas à leitura e à escrita.

As dificuldades inerentes à mudança de paradigmas – no nosso caso, pensar a oralidade em parceria com a leitura e a escrita – foram diversas no início do projeto, mas deve-se relatar que já existiam propostas teóricas bastante interessantes aliando essas áreas do ensino e aprendizagem de português (FÁVERO, ANDRADE; AQUINO, 2005; CRESCITELLI; REIS, 2011). Em contrapartida, assim como não há, no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, uma sequência progressiva desses conhecimentos, o mesmo acontece com a oralidade quando vista com fins práticos, eficientes e imediatos.

Tornar as/os futuras/os professoras/es de língua portuguesa e suas respectivas literaturas conscientes do trabalho com oralidade não é tarefa das mais complexas, mas fazer a ponte entre o que se estuda nas universidades e a prática escolar constitui um desafio não apenas para professores experientes do ensino fundamental (e médio), mas sobretudo para os professores universitários dos cursos de formação docente. A estreita parceria entre alunos da educação básica, estudantes universitários, professores efetivos da rede municipal/estadual/federal de ensino e professores universitários parece ser, a nosso ver, um dos diversos caminhos existentes no ensino e aprendizagem das modalidades da língua portuguesa.

Ao longo dos 24 meses de existência deste projeto (FARIA, 2015, 2016), os obstáculos enfrentados em trabalhar com a oralidade no PIBID corroboram as dificuldades relatadas nos textos a que tivemos acesso, quais sejam: (a) a escola adota uma concepção normativa de língua; (b) a conversação não é valorizada

no meio escolar; (c) a maioria do material disponível para o ensino de português está centrada na modalidade escrita da língua; (d) documentos oficiais como os PCN e PNLD entendem oralidade de forma distinta e, às vezes, equivocada; (e) o silenciamento dos alunos é marca registrada em muitas escolas do país; (f) nem todos os cursos de formação de professores adotam as pesquisas acerca da oralidade em seus projetos políticos pedagógicos (PPP); (g) depois de formados, muitos professores não se atualizam por meio de cursos de capacitação ou de cursos em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Em virtude de todos esses obstáculos, que postura seguir? Uma delas pode ser considerar o ensino e aprendizagem da oralidade (e da escrita) como um *direito* que a escola deva garantir a suas alunas e alunos não para que adquiram bom desempenho nas atividades escolares, mas para que, sobretudo, entendam como se estruturam textos orais, calculem seus eventuais efeitos de sentido, percebendo a reação dos interlocutores e reformulando o plano textual preliminar. A partir daí, em uma atividade *online* e *real time*, percebam a oralidade como uma *atividade de conflitos e de acordos* entre usuários e usuárias da língua imbuídos(as) de objetivos ao enunciarem suas falas.

Oralidade como *direito do cidadão* é uma recomendação que encontra guarida em propostas educacionais recentes (DIAS, 2007; BENTES, 2011). Vejamos uma forma de analisar essa perspectiva na próxima seção.

#### 4. ORALIDADE COMO DIREITO HUMANO E LINGÜÍSTICO: A GUERRA DA EXPRESSÃO DA IDENTIDADE

Muitos se orgulham de que não há no Brasil guerras similares às que acometem certas nações, como os conflitos que acontecem na *Faixa de Gaza* na Palestina, ou no *Oriente Médio* em países como Turquia, Egito, Iraque, Afeganistão. Ao contrário do que ocorre lá, nossas guerras aqui são implícitas e veladas. É provável que nossas guerras nunca tenham cessado, já que damos continuidade às *guerras sociais* que travamos aqui no Brasil após a colonização portuguesa.

Particularmente nossas guerras correspondem à raça, à divisão de classes, às línguas exterminadas e à imposição de uma língua oficial (com a exclusão de suas variedades), à educação de crianças, jovens e adultos, às discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas, à intolerância religiosa, à violência. No âmbito do ensino e aprendizagem de português como língua materna, assistimos a *violações* semelhantes às que afetaram e afetam negros e índios, mulheres, população LGBT, classes econômicas mais baixas da sociedade, línguas autóctones como as línguas dos índios brasileiros, ou as línguas trazidas à força (ou não) da África, Europa e Ásia.

Vale ressaltar o que pontua Oliveira (2003, p.8-9), citando o que o historiador José Honório Rodrigues afirmou em meados da década de 1980 sobre a *política de imposição do português*, fato que culminou na espoliação do patrimônio cultural e linguístico de muitos povos.

Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas. (OLIVEIRA, 2003, p.8-9)

As palavras do historiador, sem sombra de dúvidas, refletem uma guerra antiga aqui no Brasil vencida por uma ideologia de poder. Ora se pretendem eliminar as diferenças culturais e linguísticas, ora se quer enxergar o brasileiro sem suas diferenças, como se fizessemos parte de uma espécie de unidade. Contraditoriamente, quando se fala de *direitos dos cidadãos*, a ideia de unidade desaparece. Nessa guerra, o que interessa é a cultura do dominador.

Nos ensinamentos fundamental e médio, fala e escrita, dentro dessa ideologia dominante, são vistas como dicotômi-

cas e hierarquizadas, dado que a modalidade escrita é muito mais valorizada do que a modalidade falada. Está aí, na base de nossa formação, o fundamento que alimenta a resistência do trabalho como oralidade em sala de aula. Será que queremos os mesmos direitos linguísticos (ou igualdade de direitos) entre as classes, raças, população LGBT, sistemas educacionais e modalidades oral e escrita?

Posicionamento bastante contundente é o que Oliveira (2003, p. 10-1) destaca sobre as línguas brasileiras e os direitos linguísticos:

Para além da violência contra os falantes desses dois grupos de línguas, *autóctones* e *alóctones*, é forte no Brasil a discriminação dos falantes de variedades não padrão da língua portuguesa (...), mantida e reproduzida por um *establishment* que envolve escolas, mídia, repartições públicas, onde esses falantes veem desvalorizado o *conteúdo* do que falam por causa da *forma* como falam. Certos grupos de intelectuais – gramáticos, acadêmicos – desenvolveram uma maquinaria de conceitos para manter essa discriminação, a começar pelo conceito de *erro*, esgrimado para cercar a amplas camadas da população *lusófona* do país o direito à fala. Sobre isso, entretanto, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* cala, restringindo-se apenas aos direitos dos falantes de línguas específicas, definidas politicamente e, deixando a descoberto a regulamentação de políticas linguísticas *dentro* dos idiomas, área evidentemente muito mais polêmica e sujeita mais fortemente às tradições e conjunturas internas de vários países.

Para questionar a realidade política, social e linguística brasileira, pleiteamos o trabalho com a oralidade em sala de aula. Essa apropriação se evidencia justamente porque presenciamos transformações promissoras em alunos/as e professores/as com quem tiveram contato nas discussões e práticas acerca da oralidade. As alunas/os das escolas municipais a que o

PIBID atende veem suas falas valorizadas no ambiente escolar. À medida que esses alunos/as reconhecem o direito de expressarem suas identidades por meio de suas falas, reivindicam melhorias efetivas em suas escolas. As supervisoras do PIBID relatam melhorias nas aulas, principalmente na forma de os/as alunos/as se expressarem oralmente e por escrito. Finalmente, as alunas bolsistas em formação têm a oportunidade de não só ajudar nesse processo de construção da *identidade educacional brasileira*, mas também viver uma prática escolar muitas vezes deixada para o último ano do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Essa postura reflete o que se tem chamado de Educação em Direitos Humanos. O educador fornece ao aluno a possibilidade de ter sua voz ouvida e valorizada, de defender seus posicionamentos e de agir de forma crítica frente aos problemas sociais. Nessa angulação, defende-se que, agindo assim, o caráter humanizador da educação será ressaltado, de modo a incorporar princípios democráticos em um modelo de educação que preze a dialogicidade, a solidariedade, a discursividade e a autonomia (BENTES, 2011). Em síntese, o que se quer em relação à parceria oralidade *versus* direitos humanos é a conscientização dos direitos que norteiam a formação de cidadãs e cidadãos. Esses cidadãos e cidadãs, ao reconhecerem seus lugares de agentes sociais e respeitarem as diferenças inerentes a todo ser humano, combaterão potenciais as forças ideológicas opressoras em seu *locus* e circunvizinhanças.

Para elaboração das oficinas aplicadas nas escolas, alunas e alunos do ensino fundamental, as bolsistas licenciandas, as supervisoras e o coordenador pontuaram, previamente, questões sobre os direitos humanos que pudessem ser discutidas nas escolas. Alguns temas relacionados a esses direitos, bem como alguns aspectos estruturais vinculados ao desenvolvimento de competências orais e escrita, foram objeto de estudo nas oficinas aplicadas pelas bolsistas. Apenas como ilustração, cito alguns *temas de oficinas* elaboradas, planejadas e aplicadas pela Linha de Ação Letras – Ensino Fundamental do PIBID/UESB: “O ato de comunicar”, “Oralidade e escrita andam juntas”, “Direitos populares”, “O respeito ao próximo”, “Intolerância: não tolere”, “Refle-

xões sobre a violência urbana”, “Drogas”, “Discussão do filme *Pro dia nascer feliz*”.

Ações como essas realizadas em sala de aula reforçam a necessidade de nos engajarmos urgentemente para garantir a nossas alunas e alunos uma educação pública, gratuita e de qualidade. Não podemos deixar que esse *direito social e universal* de estudar nesse tipo de escola – um direito garantido pela Constituição (1988) –, bem como a prática da oralidade – um *direito humano e linguístico* que, se não for exercido, pode silenciar mais ainda nossos alunos e alunas –, funcione como “solução” de uma crise econômica e do ensino, conforme defendem alguns membros das classes economicamente mais altas do Brasil. Essas crises, cujas causas perpassam questões sociais, científicas e do magistério, querem ser associadas ao malogro do sistema educacional por membros dessa ideologia a fim de que se extingam direitos sociais e historicamente conquistados e se pense em reverter políticas sociais que ainda mantêm grande parcela de nossas alunas e alunos das escolas públicas exercendo seu *direito de estudar*.

De que maneira podemos reverter essa guerra na perspectiva do ensino e aprendizagem da oralidade, no sentido de tentar preservar as *identidades* de nossos alunos? Infelizmente não há uma resposta única nem uma resposta pronta e imediata: existem vários caminhos a trilhar a partir das demandas do século XXI e das possibilidades de focalizar o trabalho com a oralidade, seja pela ótica dos livros didáticos, pela ótica dos *direitos humanos e linguísticos*, pela ótica do texto literário, pela ótica das diferenças e semelhanças entre fala e escrita, pela ótica das variações linguísticas, ou até mesmo por abordagens linguísticas ainda não testadas na elucidação da oralidade enquanto prática discursiva servindo como objeto de reflexão.

O que vem à tona a partir dessas ponderações é a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual vivemos em uma arena de conflitos (BAKHTIN, 1995). Diferentemente dos conflitos vivenciados no seio familiar, a escola parece ser o espaço onde se torna crucial refletir e ponderar sobre generalizações equivocadas no âmbito do ensino, tal qual aquelas que as classes dominantes e os

aparelhos ideológicos a serviço dessas mesmas classes tentam nos convencer a cada resultado de avaliações oficiais (SAEB, ENEM, PISA). Conforme se infere disso, a educação estaria em franco processo de degeneração, o que restaria muito pouco a fazer para mudar tal situação de decadência.

Não aceitamos uma postura passiva frente ao que nos querem impor. Acreditamos que embates podem ser travados por meio da reflexão dos fundamentos epistemológicos das orientações teóricas que norteiam o ensino e aprendizagem de português como língua materna na contemporaneidade. Para preencher mais uma lacuna desse mosaico, inquirimos alguns pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, cujas ferramentas analíticas como *frames*, MCI e molduras comunicativas encerram a perspectiva que se assumirá na seção seguinte.

## 5. A INVESTIGAÇÃO COGNITIVISTA DA CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

Consoante Faria (2011), o paradigma teórico cognitivista da construção do significado inicia-se a partir do desenvolvimento de pesquisas as quais defendiam que a linguagem não é uma faculdade autônoma em relação às outras faculdades humanas, como a visão, a audição, a memória, a capacidade de pensar e de se emocionar. Nas palavras de Langacker (1987, p. 12), “a linguagem é parte da cognição humana”. A linguagem, entendida como *parte* que interage com outros sistemas cognitivos, é responsável por apenas uma parcela da cognição.

Essa visão sobre a linguagem compreende as construções linguísticas como manifestações de capacidades cognitivas gerais. Essas capacidades referem-se à organização conceptual, aos princípios de categorização, aos mecanismos de processamento, questões essas vinculadas às experiências individuais, sociais e culturais às quais os indivíduos estão submetidos. Na verdade, ao se interconectar tanto com os domínios das chamadas “Ciências Cognitivas” quanto com os outros campos do saber, tenta “*explicar tanto quanto possível a linguagem*” (LAKOFF & JOHNSON, 1980), já que a rede de informações perpassa diversos âmbitos. A interseção

entre esses domínios de conhecimento seria, segundo Almeida *et al.* (2010, p. 16), a *hipótese da motivação conceptual da gramática*, segundo a qual fenômenos léxico-gramaticais devem ser explicados a partir de mecanismos cognitivos mais gerais.

Além disso, a abordagem cognitivista se interessa não no conhecimento *da* linguagem, mas no conhecimento *através* da linguagem e em como ela contribui para o conhecimento do mundo (SILVA, 2006). Aliás, a interpretação do significado pode ser pensada por meio de conceitos e categorias pré-existentes, que funcionariam como **protótipos**. Tais protótipos, aliados à experiência individual, determinariam formas de conhecimento. Nesse processo de compreender como adquirimos conhecimento, as primeiras investigações cognitivistas tentaram reconhecer as habilidades do ser humano de encontrar as similaridades entre duas ou mais entidades e agrupá-las (LAKOFF, 1987, p. 5). Essa aptidão ficou conhecida como **categorização**, uma forma de organizar as informações a que somos expostos, orientando-nos sobre os comportamentos dos animais, plantas, movimento dos corpos celestes etc., o que maximizou a forma de viver e de pensar dos seres humanos (CUENCA & HILFERTY, 1999, p. 32). A categorização é uma das capacidades cognitivas que nos permitem formar conceitos e organizar a vasta rede de conhecimento por meio de duas operações cognitivas: a generalização (as propriedades semelhantes) e a especialização (as propriedades distintas).

Essas ideias foram transportadas para a descrição linguística e trouxeram excelentes resultados. Em vez da **categorização aristotélica**, baseada em oposições discretas, utiliza-se a **categorização baseada em protótipos**, que, entre outras características, revela os casos intermediários, sem tratá-los como exceção.

Outra característica ligada ao conhecimento nessa abordagem teórica são os **frames**. Podemos defini-los como o conjunto das cenas que surgem em nossa mente quando fazemos menção a uma construção qualquer. Esse **domínio** (ou contexto) de conhecimento semântico vincula-se a uma palavra, formado tanto por um conjunto de elementos prototípicos ligados à experiência humana quanto por elementos vinculados à

imaginação. Em Fillmore (1977), obra em que o autor lança as bases da Linguística Cognitiva no que tange à compreensão da cognição relativizada a cenas, descrevem-se os elementos da *cena comercial*. Nessa cena, apresentam-se, pelo menos, uma pessoa que compra um “bem”; uma pessoa que vende esse “bem” sob a condição de algum tipo de retorno financeiro; o “bem” em si (ou o objeto transferido de uma pessoa para outra); e, finalmente, a moeda de troca. Evidentemente, outros elementos adjacentes poderão ser incluídos na cena, como o valor do bem, a forma de pagamento, uma terceira pessoa beneficiada etc., conforme a necessidade comunicativa.

Dentro desse cabedal de saberes sobre como construímos significado, vale lembrar da noção de **moldura comunicativa**, cujo ângulo que resolvemos focalizar é o saber captado nas comunicações – aqui entendidas como oralidade – a partir da recorrência de experiências de natureza interacional.

Nesse particular, a noção de moldura comunicativa abarca um espectro bastante amplo, segundo o que postulam Gerhardt & Silva (2005):

As molduras comunicativas são alinhamentos de informações disponíveis em cada evento cultural, e que o caracterizam: jogos, cerimônias, aulas, brincadeiras etc. que se organizam como conjuntos de elementos e ações peculiares organizados de forma altamente hierarquizada, esquematizada e atrelados às diferentes práticas sociais que nos são tão necessárias em sociedade, bem como à linguagem, que é negociada relativamente a cada moldura em que marca presença. Tais conjuntos devem ser conhecidos não apenas entre os seus participantes, mas também entre os que os utilizam metacomunicativamente, para que saibam em que ambiente devem enfocar os assuntos tratados nas interações, e não corram o risco de mal-entendidos e constrangimentos. A noção de moldura decorre do reconhecimento de que toda construção de significado está investida de

uma prescrição pública e, portanto, deverá depender sempre de determinadas formas de negociação entre os interlocutores para atingir sua meta de transmitir informações, convencer, conduzir, persuadir, entre tantas outras ações feitas com a linguagem. É importante notar que as molduras trazem em seu bojo comportamentos linguísticos, a par de todas as outras formas de comportamento que também produzem significados tão importantes quanto o que se diz, e muitas vezes determinam o que se diz. A forte hierarquização dos elementos em jogo na interação permite que eles sejam identificados com clareza, o que nos faculta avaliar quais aspectos ambientais interferem na construção do significado, e de que forma.

Mesclando as noções de *frames* e processos de categorização, desenvolve-se o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), entendido como um conjunto complexo de *frames* distintos (LAKOFF, 1987). Lakoff (1987), ao desenvolver o conceito de MCI – estrutura que armazena conhecimento organizado na memória de longo prazo –, chama atenção para o fato de esse tipo de conhecimento ser um pouco mais complexo que a noção de *frame*, uma vez que depende de estruturas socioculturais (estrutura proposicional), experiências espaciais (esquemas imagéticos) e entendimentos por meio de projeções entre domínios de conhecimento (princípios metafóricos e metonímicos).

É pensando nessa organização de conhecimentos, bem como nas tensões que emergem das relações sociais mediadas pela linguagem, que a oralidade pode desempenhar o que alguns chamam de função emancipadora da linguagem. A ideia é a de que tais conhecimentos possam possibilitar o entendimento, a negociação e o consenso entre os interlocutores.

## 6. PROPOSTA PRELIMINAR

Assim como na cena comercial descrita acima, imaginemos um MCI de uma CENA PEDAGÓGICA, em que aparecerão diferentes *frames* sob determinadas

perspectivas e pontos de vista (MIRANDA, 2000, p. 92). Na perspectiva do ensino e aprendizagem de português como língua materna e, mais especificamente no que diz respeito às modalidades da língua, oral ou escrita, podemos acrescentar às ideias de *continuum*, já bem aceitas na literatura linguística, a noção de MCI.

Se pensarmos na possibilidade da existência de um *frame* MODALIDADES DA LÍNGUA, dentro de uma cena pedagógica no ensino e aprendizagem de português, a diferença entre fala e escrita torna-se de grau ou gradiência. Essa questão se coloca ao delimitarmos a modalidade de um texto, principalmente quando analisamos os gêneros textuais. Essa ideia, dentro da Linguística Textual, parece ser defendida por Marcuschi (2001), o qual evidencia que oralidade e escrita configuram um *continuum* tipológico.

Não podemos negar as peculiaridades de um texto escrito, mas não podemos negar também as semelhanças existentes entre vários gêneros tidos como orais, fato que dificulta saber onde termina e onde se inicia uma e outra modalidade. Dizer apenas que há um *continuum* entre oralidade e escrita não demonstra sua ocorrência efetiva. Usar tanto uma ferramenta teórica, como a noção de *frame*, pensando na construção de significado perspectivizado, quanto a noção de *ponto de vista* torna as afirmações acerca da ideia de *continuum* mais robustas.

Dito de outra forma, a sugestão é a de que focos são os *frames* e as categorias que deles resultam a partir de estruturas de informação são postas em destaque em um domínio conceptual. Noções da vida cotidiana seriam enquadradas em *frames* e/ou molduras comunicativas, os quais, mais uma vez, seriam fatiados. Na ideia de SER HUMANO, diferentes enfoques podem ser feitos, destacando alguns e subfocalizando ou apagando outros.

Dos temas trabalhados nas oficinas do PIBID, esse mesmo ser humano, sob os pontos de vista biológico e cultural, é classificado segundo sua raça, identidade de gênero, orientação sexual, inclinação ideológica e assim por diante. Em uma arena educacional, seria crucial entender as FORÇAS ideológicas que atuam nessas classificações.

A inserção da oralidade na sala de aula deve ser entendida como um **conhecimento** que se faz e refaz no ambiente escolar a todo momento; uma **possibilidade de construir significados** na interação entre sujeitos, partindo de uma perspectiva e de um ponto de vista. Nessas relações, deve-se mostrar que um ser humano chamado Maria pode apresentar diferentes perspectivas a depender do que se focaliza no momento (filha, neta, bisneta, mãe, professora (de português, mestre, carrasca, gramatiquera, caxias), esposa, companheira homoafetiva, carola, magra, malhada etc.). Em resumo, compreender a arena educacional diante das demandas do século XXI é entender as forças que atuam em nossa sociedade. As mudanças de paradigmas estão se modificando gradativamente e, por isso mesmo, a escola precisa estar ciente dessas transformações a fim de que aprenda essa nova configuração e, conseqüentemente, saiba como lidar com ela. Isso implicará o engajamento de alunas e alunos, professoras e professores e comunidade na tentativa de ressignificar práticas educacionais obsoletas. Para terminar, cito Goldberg (1995), sintetizando o que se argumentou aqui, em outras palavras e em outra língua: *knowledge of language is knowledge*.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas ideias expostas neste texto, nem é preciso dizer que pensar a oralidade sob o paralelismo direitos humanos-cognição é preliminar. Tanto o tema Direitos Humanos quanto o tema Cognição em sala de aula são vastos e precisam de estudos mais detalhados em suas diversas frentes no que concerne aos estudos sobre oralidade. As subdivisões temáticas que trabalhamos sob o rótulo de direitos humanos, por um lado, fazem parte do rol de questões discutidas naquele ambiente, talvez ainda de forma tímida nas escolas em que agregam o alunado das classes mais baixas socioeconomicamente; por outro lado, pensar a oralidade sob a rubrica de uma semântica cognitiva é um prisma bastante instigante. Aliás, essa interseção se torna inovadora, no sentido de aliar teorias aparentemente díspares, o que é possível por intermédio de uma abordagem teórica como a Linguística Cognitiva, por exemplo.

*Grosso modo*, a proposta que se sugere aqui é transformar a percepção do aluno e da aluna, por meio da construção de seu próprio conhecimento de como funciona sua língua nas modalidades oral e escrita, tornando-o/a competente comunicativa e discursivamente. Essa competência se efetivará por intermédio do uso calculado dos mecanismos utilizados em situações de comunicação reais, exigindo dele/a comportamentos diferentes conforme o contexto em que se encontrar dialogando com suas interlocutoras/es.

Como pode ser facilmente percebido neste texto, focalizei mais de perto a oralidade. Entretanto, sabe-se que oralidade e escrita devem caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem do português como língua materna. Isso não quer dizer, porém, que são modalidades iguais. Pelo contrário! São modalidades distintas, cada qual com suas particularidades, mas não são modalidades dicotômicas, como se pensou durante muitos anos. Nesse sentido, há textos mais orais que muito se aproximam da escrita, assim como há textos escritos que muito se aproximam dos textos orais.

Em vista do que estudamos no Subprojeto Letras do PIBID UESB nesses 24 meses de existência, chegamos à conclusão de que a oralidade deve fazer parte do cabedal de ensinamentos promovidos pela escola, ao lado do que já se faz em relação à escrita. Nesse enquadramento, prática e reflexão desse conhecimento experienciado por alunos e alunas e professores e professoras constituem o ponto chave de mudança e de ressignificação das práticas escolares tanto em língua portuguesa quanto em outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

Por meio das leituras que fizemos no projeto e da troca de experiência de nossa prática docente, há razões suficientes para admitirmos que as metodologias e sugestões para o trabalho com oralidade são inúmeras, indo desde estratégias de interação face a face, em que conflitos e cooperação entre os sujeitos é crucial, passando pelas marcas e características dos gêneros orais escritos, como a poesia e as estórias em quadrinhos, por exemplo, até atividades de gravação, transcrição e retextualização dessas práticas orais.

Trazer a discussão das questões sociopolíticas da comunidade, sobretudo aquelas relacionadas aos direitos humanos, e discuti-las como base em estruturas de conhecimentos armazenados biossocialmente parece ser um caminho pouco trilhado e que, por conta disso mesmo, pode elucidar questões eclipsadas ao longo dos anos. Menos trilhado ainda é fazer com que o alunado perceba os pontos de vista suscitados pelas questões discutidas na sociedade (e em seu entorno imediato), de modo que seu **ponto de vista** seja considerado nesse processo de construção de sentidos possíveis com o auxílio da reflexão sobre oralidade. Esse foi o desafio a que este texto pretendeu alcançar, embora se saiba das lacunas que certamente se fazem presentes no que se conhece até o momento sobre o tema, em virtude de o conhecimento acerca da oralidade ora se completar pelos diversos ângulos focalizados sobre esse assunto, ora por abrir caminhos que levam a subcaminhos de uma interminável jornada rumo ao conhecimento.

Este ensaio, portanto, é mais uma peça de um grande quebra-cabeça que tem como figura o quadro educacional brasileiro. Um quadro bastante difuso, como não poderia deixar de ser, do ensino e aprendizagem de português como língua materna, devido às vicissitudes de cada região e microrregiões de nosso país. Como alguns brasileiros e brasileiras ainda não têm suas vozes e suas gramáticas reconhecidas por um sistema educacional, cujo fingimento é marca registrada no sentido de não reconhecer, de fato e de direito, as agendas e a realidade das escolas públicas, pensamos ser crucial uma mudança nas práticas pedagógicas do ensino do português – e a inserção da oralidade é nossa resposta mais direta nesse momento. A fim de atender às demandas das discussões travadas no âmbito do ensino de português, assumimos uma posição objetiva ante a realidade das escolas a que o PIBID/UESB tem atendido, de modo a dar voz e sentidos à fala de cidadãos e cidadãs silenciados/as por esse mesmo sistema educacional.

Este texto é o resultado das discussões de uma pequena parcela dos temas e subtemas que emergiram em nossos debates semanais. Discussões essas muitas vezes calorosas e **conflituosas**, travadas por alunos e alunas

do ensino fundamental, estudantes universitários/as, professoras experientes da rede pública de ensino da Bahia, professores e professoras do ensino superior, mas que juntos/as compilam, **cooperativamente**, as ideias, vozes e sentidos que aqui se constroem. Dessa maneira, trabalhar com oralidade exige compreender aspectos de natureza comunicacional, instanciada tanto nos *conflitos sociais* veiculados por meio de textos e discursos, quanto na *cooperação* (ou acordos), compreendida aqui como um princípio que possibilita o entendimento, a negociação e o consenso entre os sujeitos. Essa é nossa oferta a quem se interessar e quiser se engajar na relação entre oralidade, Direitos Humanos e cognição.

## NOTAS

1 Para maiores detalhes, sobretudo em relação às combinações Oralidade vs Escrita e Oralidade vs Leitura, consultar os capítulos “Gêneros orais e escritos”, “Oralidade e escrita no âmbito escolar” e “O trabalho com oralidade por meio de narrativas escolares”, neste livro. O foco central aqui é analisar as questões cognitivas que subjazem as discussões sobre oralidade e Direitos Humanos.

1 Veja-se, por exemplo, o rótulo *Linguística Textual* em suas várias especificações e abordagens.

3 Embora haja diversos significados de atividade metacognitiva dentro das chamadas Ciências Cognitivas e, nesse caso, mais especificamente, dentro da Psicologia Educacional, o termo será entendido aqui como “conhecimento sobre o próprio conhecimento” (FLAVELL, 1979).

4 Listo, a seguir, as bolsistas selecionadas nos editais de 2014, 2015 e 2016: Aline Ancelmo Santos, Ana Carolina dos Santos Lemos, Ângela Souza Silva, Camila dos Santos Aguiar, Claudiane Silva Piropo, Edmila Silva de Oliveira, Elane Marques de Jesus, Filipe Pereira Almeida, Géssica Menezes Santos, Gilvane Oliveira Souza, Jaqueline Souza de Jesus, Jéssica Rodrigues Souza, Laísse Santana Pereira, Manuela Pereira Borges, Maria Estela Sousa Gomes (Supervisora do PIBID), Maria de Fatima Nunes (Supervisora do PIBID), Mateus Oliveira Lima, Michelle Guimarães Barros, Patrícia Carvalho Santos, Rafaela de Oliveira Nascimento, Renata da Paixão Santos, Rita Zuleica Colavolpe Carvalho (Ex-coordenadora do PIBID), Rosane Alves Rodrigues, Roseli Pereira de Souza, Taila Porto dos Santos, Tainá Santos Reis, Taires de Jesus Costa, Taise Santana Pereira, Taniele Ferreira da Conceição, Thaís dos Santos Nascimento. Como se percebe, o número de alunas bolsistas supera o de alunos bolsistas e, por isso mesmo, darei preferência ao uso do feminino em alguns casos quando me referir às licenciandas e aos licenciandos deste projeto.

5 Para maiores detalhes, consultar o capítulo “O trabalho com oralidade por meio de narrativas escolares”, deste livro.

6 Caberia, no desenvolvimento dessa ideia, um raciocínio mais apurado, sobretudo no que tange às línguas de sinais. Reporto, portanto, o leitor interessado nessa questão ao texto “O *vo*

*da gaivota*” de Emmanuelle Laborit. Questões mais técnicas, mas escritas numa linguagem bastante acessível, podem ser acessadas por meio da leitura do livro “LIBRAS – que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda” de Audrei Gesser.

7 Outras obras de semelhante importância poderiam ser citadas aqui, como, por exemplo, RAMOS (1997).

8 É do nosso conhecimento, por meio da leitura de manuais de Linguística e por meio do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, a defesa acerca da superioridade do discurso oral. A escrita, por sua vez, é considerada uma espécie de complemento do discurso oral. Vale destacar na Grécia o estudo dos princípios da *Retórica*, entendida como a arte do discurso oral. (cf. ROBINS, 1967)

9 O Projeto de pesquisa coordenado por Nelson Rossi, com vigência entre os anos de 1960 e 1962, financiado exclusivamente pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi o primeiro atlas linguístico brasileiro.

10 Apesar de um discurso inovador para as questões educacionais, os PCN são uma forma de tentar padronizar a educação, dado o momento histórico em que esse documento foi elaborado – auge do pensamento neoliberal refletido na conjuntura das políticas no Brasil. Endosso sua importância na tentativa de incorporar as demandas do século XX à educação básica, entretanto pesquisadores como Lopes (2002) defendem a ideia de que os PCN são mais uma estratégia política a fim de uniformizar a variedade de práticas pedagógicas e educacionais tão relevantes em sala de aula. Essa ótica unificadora é bastante similar ao que se faz em um ensino fundamentado em princípios orientados por uma tradição de estudos da linguagem por meio de textos literários antigos. A respeito dos PCN, remeto o/a leitor/a ao texto de LOPES (2002).

11 Além do capítulo “Oralidade e escrita no âmbito escolar”, presente neste livro, sugiro a leitura de BARBOSA & CAROSO (2014) sobre o trabalho com Leitura e Escrita em uma esfera pouco comum – mas extremamente válida – a parceria Escola versus Universidade. Nessa obra, encontram-se alguns resultados de atividades práticas sobre leitura e escrita desenvolvidas por bolsistas, supervisora e coordenadora, no âmbito do Subprojeto de Letras “O Processo Formativo do Professor de Língua Portuguesa na Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação” vinculado ao PIBID/UESB e financiado pela CAPES, no período de 2010 a 2014.

12 As dificuldades não se restringem apenas ao ensino e aprendizagem de língua materna, mas também ao de língua estrangeira (cf. LOPES, J. A. S., PEREIRA, C. E. & FERNANDES, J. S., 2004). Somam-se a essas dificuldades questões ligadas à prosódia (o ritmo, a entonação, as pausas, as hesitações, os alongamentos) e aos elementos não-verbais (os gestos, as expressões faciais, o riso, o olhar, os movimentos corporais que acompanham a fala).

13 O texto original é o que se segue: “*Cognitive linguistics is a linguistic theory that seeks to use the discoveries of second-generation cognitive science to explain as much of language as possible. As such, it accepts the results of second generation cognitive science and does not inherit the assumptions of any full-blown philosophical theory*” (LAKOFF & JONHSON, 1980, p. 496)

14 A *Semântica de Frames* (enquadre, moldura) é uma abordagem dentro da Linguística Cognitiva, desenvolvida por Fillmore (1975, 1977b, 1982, 1985).

15 Esta noção é originária dos estudos de Bateson (1998 [1972]), que a denominou enquadre (*frame*). Aqui manteremos o termo moldura comunicativa, adotado pela literatura sobre o assunto no Brasil (cf. Salomão, 1997).

16 Conhecimento de linguagem é conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. L. et. al. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BARBOSA, A. M. A. & CAROSO, M. L. (orgs.). *Atividades em língua portuguesa: para ler e escrever melhor*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.
- BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (ensino fundamental). Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.144p.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (ensino fundamental), Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- CAMARA JR., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- CASTILHO, A. T. de C. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- \_\_\_\_\_. A conversação.
- CRESCITELLI, M. & REIS, A. O ingresso do texto oral na sala de aula. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CUENCA, M. J. & HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- DIAS, A. Da educação como direito humano aos Direitos Humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Joao Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, pp. 441-56.
- FARIA, A. L. *Motivação morfossemântica dos compostos nominais N-N no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras. UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Atividades do Subprojeto Letras (Ensino Fundamental). PIBID. Jequié: UESB, 2014, *mimeo*.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Atividades do Subprojeto Letras (Ensino Fundamental). PIBID. Jequié: UESB, 2015, *mimeo*.
- \_\_\_\_\_. Paradoxos no ensino e sintaxe do português brasileiro, 2016 (no prelo).
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. & AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FILLMORE, C. An alternative to checklist theories of meaning. In: COGEN, C. THOMPSON, H., Thurgood, G.; WHISTLER, K. (eds.). *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1975. pp. 123-31.
- \_\_\_\_\_. Topics in lexical semantics. In: COLE, R. (Ed.) *Current issues in linguistic theory*. Indiana University Press, 1977.
- \_\_\_\_\_. Scenes-and-framesemantics. In: ZAMPOLLI, A. (ed.). *Linguistics structures processing*. Amsterdam: North Holland, 1977b. pp. 55-81.
- \_\_\_\_\_. Frame semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA. (ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982, pp. 111-137.
- \_\_\_\_\_. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*. 1985, 6, pp. 222-54.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, 906-911, 1979.
- GERHARDT, A. F. L. M. & SILVA, A. B. *As molduras comunicativas e a avaliação de atividades de leitura: um estudo de caso*. Anais do XV Cole. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2005.
- GESSER, A. *LIBRAS que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Marins Fontes, 1986.
- KATO, M. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.
- LABORIT, E. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. & JOHNSON, Mark (1980). *Metaphor we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Linguistics: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press. v. I, 1987.
- LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, nº 80, p. 389-404, 2002.
- MAGALHÃES, T. G. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos (2005). Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-3320-int.pdf>. Acesso em 10 de Fev. 2013.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 30: 39-79, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. & BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 21-34.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. In: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita*. Signótica, p. 126, 134, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita. Atividade de retextualização*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001, PP.112,113.
- MENDONÇA, Marina Célia. *Língua e Ensino: Políticas De Fechamento* MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina BENTES (2001) (orgs.) *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora.
- MIRANDA, N. S. *A configuração das arenas comunicativas do discurso institucional: professores versus professores*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- OLIVEIRA, E. S. *Direitos humanos e práticas orais em sala de aula: a relevância do diálogo nas aulas de língua portuguesa*. Comunicação na II Jornadas Internacionais Descobrimos Culturas em Língua Portuguesa. Universidad Nacional de Córdoba – Faculdade de Línguas: Argentina, 2014.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998. Cap. 1: A oralidade da linguagem, p. 1-7.
- SILVA, A. S. *O mundo dos sentidos em português. Polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROBINS, R. H. *A Short History of Linguistics*. London: Longmans, 1967.

## OS AUTORES

**André Luiz Faria** é graduado em Letras (UFRJ), Mestre em Linguística (UNICAMP) e Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ). Realizou estágio de pós-doutoramento em interface morfologia-semântica (UFRJ). Atualmente é Professor Adjunto da UESB e pesquisador na área de Linguística, com ênfase em Linguística Cognitiva, Teoria e Análise Linguística do português, atuando, principalmente, nos seguintes temas: gramática das construções e morfologia construcional, envolvendo (i) o mecanismo de formação de palavras conhecido como composição e (ii) ensino de português, em alinhamento com as políticas públicas educacionais.