

**FACULDADE DE INHUMAS- FACMAIS  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA RIBEIRO SILVA**

**A IDENTIDADE CONTEMPORÂNEA E O DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE NA ESCOLA**

**INHUMAS-GO**

**2021**

**LUCIANA RIBEIRO SILVA**

**A IDENTIDADE CONTEMPORÂNEA E O DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do título de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado da Faculdade de Inhumas-Facmais, sob a orientação da Professora Dra. Cristyane Batista Leal.

**INHUMAS-GO**

**2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

S586i

SILVA, Luciana Ribeiro.  
A IDENTIDADE CONTEMPORÂNEA E O  
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA ESCOLA. Luciana Ribeiro  
Silva. – Inhumas: FacMais, 2021.

84 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Cristyane Batista Leal”.

1. Estudos culturais; 2. Identidade; 3. Ensino da oralidade. I. Título.

CDU: 37

**LUCIANA RIBEIRO SILVA**

**A IDENTIDADE CONTEMPORÂNEA E O DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE NA ESCOLA**

**Data da defesa: 10 de maio de 2022.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Cristyane Batista Leal  
Presidente/Orientadora**

---

**Prof Dr Cloves da Silva Júnior (IFG - GO)  
Membro externo**

---

**Profª Drª Maria Luiza Gomes Vasconcelos (Facmais – Inhumas)  
Membro Interno**

---

**Profª Drª Claudine Faleiro Gill (IF - Goiano)  
Membro externo**

---

**Profª Drª Selma Regina Gomes (Facmais – Inhumas)  
Membro externo**

Dedico a DEUS e a meus familiares, pois, sem eles, nada seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

De início, agradeço especialmente a Deus, o Todo-Poderoso, por tudo o que Ele tem feito por mim. A Ele a honra e a glória. Agradeço carinhosamente o meu esposo Carlos Abel da Silva, pelo apoio e pela paciência dados a mim na jornada acadêmica. Agradeço também aos meus filhos, Ana Clara Silva Ribeiro e Bruno Marcos Silva Ribeiro pelo carinho, amor e as torcidas para minha vitória no mestrado.

Também agradeço, imensamente meus pais João Ribeiro da Silva e Elzira Maria da Silva e meus irmãos: Flaviano Augusto Dias; Luciano Ribeiro Silva e Lucio Ribeiro Silva por terem me apoiado e aos aconselhamentos necessários para a caminhada no Mestrado. Agradeço com muito zelo e carinho a Professora Doutora Cristyane Batista Leal, minha orientadora, por toda a dedicação a mim dispensada na execução desta pesquisa.

Por fim, meus agradecimentos aos professores da Facmais de Inhumas - GO pela dedicação que souberam proporcionar nestes dois anos de minha trajetória no mestrado.

“A oralidade é um meio privilegiado de interação e comunicação. Ocupa posição de centralidade nas relações humanas e na constituição da subjetividade. É fundamental aos processos de ensino e aprendizagem”

Jôse Sales

SILVA, Luciana Ribeiro. **A Identidade Contemporânea e o desenvolvimento da oralidade na escola.** f. 87. Dissertação (Mestrado) - FACULDADE DE INHUMAS- FACMAIS, /GO, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa aborda o desenvolvimento da oralidade a partir de uma relação com a identidade cultural do educando, visando estabelecer uma discussão acerca da relação entre cultura, educação e identidade cultural, visto que, tais questões mostram-se de suma importância para compreensão das questões que envolvem o desenvolvimento do jovem, como a identidade cultural. Enfatiza-se que, o surgimento e a consolidação dos Estudos Culturais foram de suma importância para o aprofundamento da visão cultural e do papel da educação. Com relação à metodologia, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de importantes autores, como: Antônio Flávio Moreira (2002); Bernard Schneuwly (2011); Joaquim Dolz (2004); Maria Vorraber da Costa (1998); Luiz Antonio Marcuschi (2008); Stuart Hall (2006); Tomas Tadeu Silva (1999) e Vera Maria Candau (2011), sendo responsáveis por abordarem marcos teóricos e estudos sobre oralidade na escola. Dessa forma, compreende-se que, através da oralidade, são construídos conhecimentos e a organização de pensamentos e experiências do indivíduo, o que o faz sentir como pertencente à realidade, ampliando a capacidade de interação social e participação em diferentes práticas sociais. Existem desafios a enfrentar no desenvolvimento da oralidade, quando se tem o objetivo de atingir formações identitárias dos estudantes. Com relação às considerações finais, concluiu-se que o desenvolvimento da oralidade, possibilita a afirmação da identidade cultural do educando. Contudo, para tal realidade, foi identificada a questão do enfrentamento de desafios e entraves, relacionados a como a ausência da oralidade e associada as práticas disciplinares como: o cessamento da oralidade e o silenciamento, visto como medida de controle e domínio de poder.

**Palavras-chave:** Estudos culturais; identidade; ensino da oralidade.



SILVA, Luciana Ribeiro. **Contemporary Identity and the teaching of orality at school.** f. 87. Dissertation (Master) - FACULDADE DE INHUMAS- FACMAIS / GO, 2021.

## **ABSTRACT**

This research addresses the development of orality from a relationship with the cultural identity of the student, aiming to establish a discussion about the relationship between culture, education and cultural identity, since such questions are of paramount importance for understanding the issues that involve youth development, such as cultural identity. It is emphasized that the emergence and consolidation of Cultural Studies were of paramount importance for the deepening of the cultural vision and the role of education. Regarding the methodology, a bibliographic review was carried out based on important authors, such as: Antônio Flávio Moreira (2002); Bernard Schneuwly (2011); Joaquim Dolz (2004); Maria Vorraber da Costa (1998); Luiz Antonio Marcuschi (2008); Stuart Hall (2006); Tomas Tadeu Silva (1999) and Vera Maria Candau (2011), being responsible for approaching theoretical frameworks and studies on orality at school. Thus, it is understood that, through orality, knowledge and the organization of thoughts and experiences of the individual are constructed, which makes them feel as if they belong to reality, expanding the capacity for social interaction and participation in different social practices. There are challenges to face in the development of orality, when the objective is to achieve identity formations of students. Regarding the final considerations, it was concluded that the development of orality enables the affirmation of the student's cultural identity. However, for such a reality, the issue of facing challenges and obstacles was identified, related to the absence of orality and associated with disciplinary practices such as: the cessation of orality and silencing, seen as a measure of control and mastery of power.

**Keywords:** Cultural studies; identity; teaching orality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – A CENTRALIDADE DA CULTURA NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DO EDUCANDO.....</b>	<b>16</b>
1.1-Expansão dos estudos culturais na educação.....	16
1.2- Cultura e Educação.....	22
1.3 - Identidade Cultural.....	37
<b>CAPÍTULO II- IDENTIDADE E ORALIDADE.....</b>	<b>45</b>
2.1 - Marcos teóricos e estudos sobre a oralidade.....	45
2.2 - Oralidade na escola: discursos e identidades em fluxo.....	54
<b>CAPÍTULO III – ORALIDADE E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ESTUDANTE.....</b>	<b>63</b>
3.1- A identidade do educando e a oralidade.....	64
3.2- Desafios no desenvolvimento da oralidade na escola.....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo traz uma revisão bibliográfica acerca da oralidade na escola, relacionando-a com a identidade contemporânea de cada indivíduo. Enfatiza-se que minha trajetória como educadora, bem como gestora e coordenadora pedagógica, foi de grande incentivo para que o tema “oralidade no Ensino Fundamental” fosse selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa. Diante disso, foi possível, em anos de atuação na carreira acadêmica, observar a defasagem de muitos educadores com relação a pouca ênfase atribuída aos estudos com os gêneros orais, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, sendo destacados, em sua maioria, os gêneros textuais escritos.

Enfatiza-se que os gêneros textuais escritos recebem maior destaque nos estudos de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, visto que são observadas boas respostas dos alunos, nos resultados das avaliações externas, que demandam habilidades, competências de análise e interpretação de textos. A fim de preparar os alunos para as avaliações externas, como o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a conhecida Prova Brasil, que mede o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), muitos educadores dedicam a maior parte do tempo de aula a desenvolverem as habilidades em gêneros textuais escritos.

Diante desse contexto, reforçando o que foi destacado até aqui, os autores Libâneo e Freitas (2018), em sua obra: *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar*<sup>1</sup>, salientam que, ao considerar uma visão neoliberal, o papel da instituição de ensino seria, sobretudo, estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na contemporaneidade, a fim de desenvolver, no indivíduo, habilidades adaptativas, assim como flexíveis para adequação ao trabalho. Ainda, os autores ressaltam que tal realidade contemporânea tem passado por diversas transformações de cunho tecnológico e organizacional, devido à demanda de lucratividade.

No âmbito educacional brasileiro, torna-se essencial à escola a formação de indivíduos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita, ou na modalidade oral. Nesse sentido, busca-se partir dessa reflexão científica, uma ressignificação do trabalho docente, no que tange às práticas desenvolvidas com a oralidade na escola, proporcionando ao educando atividades específicas à competência da linguagem oral, como os objetos de ensino de gêneros orais,

---

<sup>1</sup> LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R.A.M.M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Editora Espaço Acadêmico, Goiás, 2018, 1ª ed, 364p.

conforme o documento Curricular para o Estado de Goiás (DC-GO Ampliado). Ressalta-se que o documento DCGO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum (BNCC) da Educação Infantil e Fundamental, aprovada em 2017, com objetivo de transmitir o conhecimento de forma igualitária e essencial a todos os alunos, sem considerar renda, raça ou gênero.

Dessa forma, compreende-se como o trabalho com oralidade é de suma importância nas aulas da língua materna (no caso deste estudo, a Língua Portuguesa). Assim, a aprendizagem se tornou um processo contínuo de reconstrução do real, ocorrendo pela interação entre o sujeito, instrumentos e símbolos, presentes na realidade, iniciando-se antes da educação formal. Então, conforme o aluno desenvolve a competência de descrever acontecimentos, essa habilidade se aperfeiçoa, capacitando o educando a relatar experiências vivenciadas, e ainda recontar histórias e utilizar-se, para a criação de novos pontos de vista, de paradigmas e personagens.

Considerando que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre pela vivência de experiências e conhecimentos diversos, é de suma importância que os educadores estejam capacitados a apreciar a oralidade como fator essencial em sala de aula, o que auxilia o aluno a se tornar um sujeito expressivo, assim como emancipador, participativo e decisivo na sociedade. Assim, a oralidade pode ser percebida como uma atividade verbal contemporânea, em diferentes situações em que o sujeito se posiciona ao longo da vida, a constituir a conservação dos dados contidos na memória humana, além de um instrumento básico para as crianças ampliarem suas possibilidades de inclusão e informação nas práticas sociais.

Neste estudo, nos artigos expostos, identifica-se certo anulamento das atividades escolares relacionadas à prática oral, mesmo que as discussões acadêmicas acerca da oralidade se façam presentes e já estejam adiantadas no campo da educação. Tal anulamento das atividades escolares pode ser justificado pela prática mais comum das comunidades escolares de que a função da Língua Portuguesa seja, apenas, ensinar a escrita, tirando o foco do ensino da oralidade à escrita, ou seja, levando a uma “confusão” que se faz, comumente, entre língua e gramática normativa.

Destaca-se, ainda, que a valorização extrema dos textos escritos se mostra, para além de simples atividades, como uma postura de trabalho, que, sobretudo, investiga o lugar de poder exercido pela escrita sobre a sociedade. Vale a pena ressaltar que a ausência da oralidade em sala também pode ser explicada devido à associação com práticas disciplinares, em que o silêncio é compreendido como uma forma de controlar e exercer poder, reafirmando o ensino tradicionalista, pois é esse silêncio do aluno que garante a força do poder disciplinador.

Observa-se que a ausência da oralidade, nas escolas, também está evidente em seu espaço, ou seja, as estruturas dos prédios escolares não favorecem o ensino dos gêneros orais, visto que, poucos movimentos são permitidos dentro e fora das escolas. Porém, percebe-se um interesse crescente de muitas instâncias sociais na negação do corpo, dos gestos e dos movimentos, fora das normativas construídas. Na escola não é diferente. Há normativas que permitem ou proíbem os corpos dos sujeitos de se movimentarem e de se expressarem.

Os professores, em sua maioria, por exemplo, condenam os movimentos acelerados, realizados pelos estudantes, nos corredores das escolas, represam a oralidade, em função da disciplina em sala de aula, associando a oralidade a uma desordem e não a um aprendizado. O fato é que não aprendemos a pensar com o corpo, e, conseqüentemente, não aprendemos a ensinar a pensar com o corpo.

Diante desse contexto, entende-se como o ambiente escolar é capaz de incentivar o aprendizado e o melhoramento das habilidades humanas, responsáveis por tornarem os indivíduos aptos a intervirem na formação de suas próprias subjetividades, para que tenham capacidade de exercer o poder de transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas democráticas de poder social. Os autores defendem uma política da diferença, para dar voz aos que são silenciados em face a uma escolarização de centralidade na escrita.

Compreendendo a escrita como a legitimação histórica das oralidades de grupos detentores do poder, um olhar sobre oralidade, associado, não a uma fase intermediária para a escrita, mas à afirmação de identidades silenciadas, pode contribuir para a consolidação de uma identidade social e cultural, conforme descreve a BNCC (GNERRE, 2009).

Diante das reflexões e problematizações apresentadas, o presente estudo traz a seguinte problemática: quais as contribuições das concepções contemporâneas de identidade para o trabalho com a oralidade na escola, em direção à legitimação da diversidade cultural na escola? No intuito de refletir sobre a questão, o objetivo geral concentra-se em analisar as concepções contemporâneas de identidade e suas contribuições no trabalho com a oralidade na escola.

Com relação aos objetivos específicos, este estudo visa: analisar o conceito de identidade e oralidade; relacionar os conceitos oralidade e identidade de modo a analisar como ocorrem em ambiente escolar; e refletir sobre o papel da oralidade na formação dos alunos.

Para a metodologia, o presente estudo foi desenvolvido por meio da elaboração de uma revisão bibliográfica qualitativa, em literatura especializada, em complemento como de periódicos científicos, livros, monografias, teses e artigos mais recentes acerca do tema selecionado. As buscas foram realizadas nas bases de registros bibliográficos eletrônicos de

sites renomados, como: *Scielo* e *Google Acadêmico*, de vinculação livre. Os descritores mais utilizados, durante a pesquisa e seleção das fontes, são: estudos culturais; identidade e ensino da oralidade.

Durante a pesquisa bibliográfica, foram realizadas leituras para levantar conceitos de identidade, no ensino de oralidade na escola, realizando, pois, a sistematização desses conceitos. Para enfatizar o conceito de identidade contemporânea, foi feita uma ancoragem em Stuart Hall e autores importantes para a compreensão dos Estudos Culturais. Ainda, conta-se com as colaborações de autores renomados como Eva Maria Candau; Maria Vorraber da Costa; Antônio Flávio Moreira; Tomaz Tadeu e Silva, como referências para as pedagogias culturais.

Pretende-se, com a presente pesquisa, contribuir para o avanço de metodologias associadas ao trabalho com oralidade nas escolas brasileiras, dada a partir dos aportes de autores de estudos culturais, que prezam a identidade cultural do sujeito, tendo, ainda, como documentos norteadores dessa reflexão, a BNCC e o DC-GO. O presente estudo também visa trazer mais abordagens e reflexões acerca da relevância dos estudos culturais na escola, considerando a emancipação do sujeito, dentro de um contexto contemporâneo de formação de identidades.

O Capítulo I aborda um caminho histórico acerca da origem dos estudos culturais no Brasil, enfatizando o surgimento e a consolidação dos Estudos Culturais, de modo a se mostrarem de suma importância para o aprofundamento da visão cultural e do papel da educação.

Com relação ao Capítulo II, uma revisão bibliográfica dos marcos teóricos e estudos acerca da oralidade na escola é elaborada, tendo em vista que, pela oralidade, os conhecimentos são construídos, ampliando a capacidade de interação social e participação em diferentes práticas sociais.

Por fim, o Capítulo III analisa as concepções contemporâneas de identidade, bem como suas contribuições no trabalho para com a oralidade em ambiente escolar. Em seguida, é apresentada uma reflexão acerca dos desafios enfrentados no desenvolvimento da oralidade, quando se tem o objetivo de atingir formações identitárias dos estudantes.

Diante desse contexto, este estudo traz uma visão acerca da educação que considere a dignidade humana, defendendo a necessidade de uma atitude pedagógica que legitime fluxos culturais e os insira, sistematicamente, nas propostas pedagógicas, numa perspectiva de formação integral. Assim, a autora do presente trabalho visa defender, com os gêneros orais, a emancipação da voz e da vez dos educandos.

## **CAPÍTULO I – A CENTRALIDADE DA CULTURA NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DO EDUCANDO**

Este capítulo tem por finalidade examinar a expansão dos estudos culturais na educação, que surgiram pelas movimentações de grupos sociais, que procuravam se apoderar de instrumentos conceituais e dos saberes sobre as leituras do mundo, abandonando os que se interpunham às aspirações, por uma cultura embasada em oportunidades democráticas e determinada pela educação de livre acesso. Nessa discussão, examina-se a centralidade da cultura escolar e sua expansão, na segunda metade do século XX, bem como seu papel nas características da vida social, considerando aspectos teóricos e de pesquisa.

Ainda, espera-se destacar como a cultura, nas suas abordagens, auxilia na definição da identidade, visto que os indivíduos têm contato com alguma forma de cultura, o que leva a crer que tal ligação seja transmitida e influenciada pela família e por outras formas de sociabilização, incluindo a escola. Assim, busca-se, então, na junção desses conceitos, compreender a identidade cultural do educando.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é compreender como esses conceitos de Identidade e Cultura completam-se, no objetivo de contribuição do entendimento da identidade cultural. Por meio de uma revisão de literatura, este capítulo ainda expõe a evolução dos conceitos de cultura e identidade, e a contribuição para a elaboração de uma identidade cultural, tendo em vista a perspectiva desconstrutivista.

### **1.1-Expansão dos estudos culturais na educação**

Entende-se que embora os estudos culturais tenham uma origem britânica, hoje, em sua forma contemporânea, tornaram-se fenômenos internacionais. Enfatiza-se que os Estudos Culturais não se limitam mais ao Reino Unido ou aos Estados Unidos, mas espalharam-se por outros países como Austrália, Canadá, África, América Latina e outros territórios, o que não significa, entretanto, que haja um conjunto fixo de conceitos que sejam transportados de um lugar para outro. Assim, é possível que tal conjunto não funcione da mesma maneira em diferentes contextos nacionais ou regionais.

No entanto, é lícito dizer que as peculiaridades do contexto histórico britânico, bem como da esfera política ao ambiente acadêmico, marcaram o surgimento do movimento dos Estudos Culturais e da teoria política, de forma definitiva, ou seja, inicialmente, no Reino

Unido, os Estudos Culturais enfatizavam o vínculo entre a pesquisa e a formação da sociedade em que ela acontecia, atrelado ao contexto cultural contemporâneo.

Diante desse contexto, cabe, aqui, uma reflexão acerca do conceito de Estudos Culturais, em que é possível definir, pela leitura de alguns livros e artigos que veiculam propósitos de identificar o crescimento do movimento intelectual. Assim, os estudos culturais abordam a questão de produção de significados culturais, bem como a sua disseminação nas sociedades contemporâneas. Então, abordam uma visão que se volta para o que estava sendo criado do ponto de vista cultural para as sociedades (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p 17).

O autor Stuart Hall *et al.*, (1980, p. 7) pontua que os estudos culturais não constituem uma disciplina, mas referem-se a um campo de estudo, no qual diferentes disciplinas se relacionam, com o objetivo de estudar os aspectos culturais da sociedade. Dessa forma, o autor destaca que o campo não é, portanto, uma nova, mas constitui o resultado da insatisfação com disciplinas mais tradicionais e suas limitações no que se refere ao aprofundamento dos estudos. Então, entende-se que os Estudos Culturais abrangem uma área de estudo em que diferentes disciplinas dialogam na investigação dos aspectos culturais da sociedade contemporânea.

Dessa forma, as análises voltadas para o direcionamento desse campo levam a encontrar observações importantes acerca dos Estudos Culturais, tendo entendido que o campo interdisciplinar que compreende os Estudos Culturais, traz a convergência de métodos que propiciam melhor compreensão dos fenômenos e relações, que, muitas vezes, não são acessíveis por via das disciplinas tradicionais, ou seja, não se caracterizam como um campo unificado (TURNER, 1990, p. 32).

Entende-se, nessa acepção, que a Cultura não pode ser compreendida como um unificado de obras, mas sim, uma diversidade de temas e instabilidades no que se refere as áreas de pesquisa, posições teóricas e metodologias, podendo até ser compreendido como um campo interdisciplinar. Contudo, a Cultura e suas vozes podem ser compreendidas como antidisciplinares, não querendo que sejam definidas apenas por seus objetivos acadêmicos, mas também por seu engajamento político, análise de poder e participação social (NELSON *et al.*, 1995, p. 13).

Diante desse contexto, indo ao encontro do que foi mencionado por Nelson *et al.*, (1995), e mais, de acordo com Costa; Silveira e Sommer (2003), caracterizar o campo de estudo da Cultura demanda a necessidade de recorrer a um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões, situadas na convergência de vários campos pré-estabelecidos, ou seja, que busquem inspiração em diferentes teorias. Assim, é preciso romper teorias e lógicas cristalizadas, para



que sejam adicionados novos conceitos, a fim de agregar maiores informações às concepções já consagradas.

É importante ressaltar que os Estudos Culturais (EC) surgiram em meio aos movimentos sociais de grupos que buscavam se apropriar das ferramentas conceituais, bem como, de saberes emergentes de suas leituras acerca do mundo, abandonando os que interpunham às aspirações, por uma cultura democrática e pautada numa educação de livre acesso. Assim, entende-se que a educação, lugar em que os indivíduos comuns conseguem reconhecer seus conhecimentos sendo valorizados, e seus interesses contemplados, é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo como um todo (SILVA, 1999, p. 28).

Convém ressaltar que os Estudos Culturais se pautam em espaços alternativos, para que seja possível fazer frente às tradições elitistas, que promovem uma diferenciação hierárquica entre a cultura considerada alta e a cultura de massa, bem como diferenciam a cultura burguesa, a cultura operária, entre a cultura erudita e cultura popular. Assim, os Estudos Culturais buscam abordar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, seus diferentes textos e suas práticas, para que seja possível o melhor entendimento dos padrões comportamentais e das ideias compartilhadas pelos indivíduos que nela vivem, além de discutirem sobre a cultura, destacando seu significado político (MARCUSCHI, 2001, p. 23).

Ao falar dos Estudos Culturais, de suas características e importância no entendimento da sociedade contemporânea, é preciso destacar os autores Wortmann; Costa e Silveira, (2015 p. 35), que trazem informações acerca da entrada dos Estudos Culturais no campo de estudo da Educação no Brasil, mais especificamente, na década de 1990. Assim, um evento decisivo para a entrada dos EC no campo de estudo do Brasil, e que estabeleceu um dos vínculos, hoje, observados, entre os estudos culturais e a educação, ocorreu no final de 1996. Tal fato histórico ocorreu na ação de reestruturar o Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, abrindo portas para introdução de novos eixos de estudo em substituição a temas pré-estabelecidos.

Tal fato histórico trouxe uma profunda modificação no campo da Educação, no Brasil da década de 1990, em que várias propostas foram discutidas no espaço teórico-político da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tais que objetivavam alcançar uma educação diferenciada e voltada para a autonomia, diálogo e conscientização do indivíduo. Dessa forma, observa-se que várias situações ocorreram, com o desejo de separar o setor educacional brasileiro das tendências dominantes da década de 1990. Entre elas, destaca-se um seminário que ocorreu na UFRGS, nomeado “Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo”, realizado em 1995 (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 32).

Seguindo nessa mesma premissa, os autores Costa; Silveira e Sommer, (2003, p. 54), trazem informações de que a relação entre educação e estudos culturais é, regularmente, discutida no meio acadêmico, principalmente, em círculos educacionais, em que há o crescimento contínuo de pesquisas que abordam temas como: as relações de poder no currículo e na escola; a pedagogia cultural em tempos pós-modernos; as relações sociais na escola, entre outros. Dessa forma, os autores destacam que os Estudos Culturais, no campo da educação, constituem-se como uma forma de abordar, no campo pedagógico, questões específicas, como a cultura, a identidade, o discurso e a representação, de forma articulada.

Na abordagem acerca das características dos EC, é preciso ter em vista sua propriedade em transformar o saber em uma ferramenta de mudança política, bem como, uma maneira alternativa do indivíduo de intervir ativamente na sociedade a qual pertence. Assim, os Estudos Culturais são capazes de viabilizar uma luta política em prol de intervenções nos modos de agir e pensar da sociedade contemporânea, em que a intenção é ser parcial e não objetivo perante o objeto de estudo.

Conforme Caldas (2008, p. 45), a ideia dos EC é levar da reflexão à crítica, transcendendo além do ambiente acadêmico, e alcançando as grandes massas de indivíduos excluídos socialmente. Assim, os Estudos Culturais estão intrinsecamente interligados a um modo de produção de análise cultural, que converge com princípios e preocupações acadêmicas, visando uma intervenção cívica.

Enfatiza-se que os Estudos Culturais e a Educação apresentam relações intrínsecas, que possibilitam destacar a educação, sendo realizada em diversos espaços, em que a escola figura como um deles. Assim, entende-se que os indivíduos, em ambiente escolar, são também educados por imagens, filmes, textos escritos, jornais, propaganda, televisão, *internet*, entre outras formas. Então, evidencia-se a relação da importância dos EC com a Educação, em que as visões de mundo, de gênero, bem como de sexualidade, de cidadania, entram nas vidas dos indivíduos diariamente.

Seguindo tal linha de raciocínio, o autor Stuart Hall (2006, p. 56) ainda pontua que os Estudos Culturais também podem ser compreendidos como uma formação discursiva de característica foucaultiana, ou seja, são responsáveis por abordar discursos diversos com narrativas diferentes entre si. Dessa forma, os EC compreendem um conjunto de formações interdisciplinares e heterogêneas, ou seja, constituem-se de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, mas que interagem e confrontam-se entre si.

Para evidenciar essa heterogeneidade e interdisciplinaridade dos Estudos Culturais, Silva (1999) destaca, ainda, que, dentro do campo da Cultura, trata-se do acontecimento de uma

disputa de narrativas, em que o significado está ligado e comercializado. Assim, destaca-se que as escolas são parte dessa batalha, enfatizando que o conhecimento e o currículo podem ser compreendidos como campos culturais sujeitos a disputas e a diversas interpretações, nos quais os diferentes grupos sociais se apropriam e agem de modo a impor uma hegemonia. Dessa forma, ocorre uma reflexão de resultados que evidenciam uma junção de forças, saberes e práticas, o que resulta em tipos únicos de sujeitos e diversas identidades sociais, ou seja, entende-se que os Estudos Culturais compreendem a característica de enfatizar a produtividade dos poderes, bem como de saberes no que se refere ao caminhar da vida social dos indivíduos.

Seguindo em convergência com os argumentos destacados anteriormente, Giroux (1995, p. 101) já trazia informações importantes acerca dos EC com relação ao âmbito escolar. Assim, enfatiza-se que um personagem que possui dificuldades de arquitetar seus conhecimentos com os Estudos Culturais, no ambiente escolar, é o educador, visto que ele vai além de transmissores de informações, tendo em vista, que é um importante agente cultural de práticas pedagógicas.

Muito se tem discutido acerca da importância de reconhecer e valorizar conhecimentos e práticas culturais de grupos que, historicamente, têm sido excluídos dos contextos escolares. Estudiosos como Stuart Hall (2006), Fredric Jameson (2006), Néstor Canclini (2005), Beatriz Sarlo (1997) e David Harvey (2004) propõem que a escola deve reconhecer as diferenças e o hibridismo, incorporando as diversas tradições culturais dos grupos que fazem parte da sociedade, inclusive daqueles que, historicamente, vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros.

Diante desse contexto, assegura-se que as abordagens, bem como as análises e discussões acerca do fazer dos Estudos Culturais, em seu encontro com o campo de estudo da Educação, mostram que um dos conceitos-chave dessa compreensão tem sido o de pedagogias culturais. Tal conceito, é amplamente utilizado para abordar a variedade de processos educacionais em andamento, estando além dos conceitos definidos nas instituições historicamente associadas às ações educativas (como escolas, famílias, igrejas etc.).

Entende-se que, na contemporaneidade, a maior parte das pesquisas voltadas para a pedagogia cultural está baseada nas teses de Giroux e Peter McLaren (1995), bem como Steinberg e Kincheloe (2001). Esses últimos autores trazem afirmações de que os “espaços educativos” podem ser compreendidos como lugares onde o poder está organizado e disperso, incluindo bibliotecas, televisão, cinemas, jornais, revistas e até brinquedos, anúncios, *videogames*, livros e esportes.

Ainda, abordando tal questão dos Estudos Culturais na contemporaneidade, os autores Giroux e McLaren (1995, p. 144) destacam a presença da pedagogia aliada ao conhecimento produzido, sendo esta capaz de traduzir a experiência e construir a verdade. Assim, parte significativa das pesquisas voltadas para a pedagogia cultural foi inspirada nas teorias desses importantes autores. Vale a pena ressaltar que outros autores, como Stuart Hall, também agregam importantes informações para o campo dos Estudos Culturais, visto que, ao questionar a centralidade da cultura, o autor enfatiza sua importância na explicação da realidade e do comportamento. Ainda, reconhece a vasta extensão de tudo o que lhe está associado e do seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social.

Diante disso, as contribuições de Hall para a melhor compreensão dos EC vão além e explicitam a importância de tais estudos para a constituição e entendimento do campo da Cultura e a busca por intervenções sociais. Assim, entende-se que a ação social pode ser significativa, tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam, ou seja, a questão não se concentra em si, mas em razão dos variados sistemas de significado que os indivíduos podem utilizar para construir os conceitos, codificar e significar os objetos ao seu redor (HALL, 1997, p. 16).

Compreende-se que, ao passo que o indivíduo interage com o outro, e ele devolve a interação, o sujeito, em seu meio social, passa a atribuir significados variados à cultura. Sendo assim, Hall (1997, p. 18) destaca que toda prática social está atrelada ao significado, e é dada pelo uso que o ser humano faz das coisas, bem como o que diz, pensa e sente. Assim, Stuart Hall também aborda a centralidade da Cultura, que se refere à maneira como ela se incorpora na sociedade contemporânea, sendo um elemento-chave na modificação e configuração do cotidiano.

Vale a pena ressaltar que a Cultura não é uma variável sem importância, e dependente, mas que deve ser vista como um item constitutivo e determinante do caráter e da vida interior do indivíduo. Hall também destaca a característica da Cultura como formadora de identidades sociais, ou seja, no sentido epistemológico, a centralidade da cultura está relacionada às mudanças de paradigma que a chamada virada cultural provocou no interior das disciplinas tradicionais.

Por fim, entende-se que o ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento do campo da Cultura, sendo defendida como uma entidade socializadora, que detém o poder de integrar diferentes visões e opiniões. Assim, a fim de ter um ambiente sociável, onde todos possam expressar seus ideais, sem medo de serem rotulados como antiéticos, e serem discriminados pela cultura a que pertencem, observa-se como a Cultura é

importante, visto que faz parte do íntimo do ser humano. Com isso, é possível compreender a relação interessante dos Estudos Culturais com o campo da Cultura, já que ela é tida como um componente ativo na vida do ser humano. Então, destaca-se que não há indivíduo que não possua cultura, embora possa ocorrer confrontos, quando o aluno adentra à escola e encontra outras culturas que lhe são apresentadas, sendo próprias do âmbito escolar, ou mesmo dos novos relacionamentos que serão estabelecidos socialmente.

## **1.2- Cultura e Educação**

A relação entre educação e cultura, segundo Alfredo José da Veiga-Neto (2003) é discutida há pelo menos dois séculos. Na contemporaneidade, o conceito de Cultura é considerado como a síntese de tudo o que a humanidade tem produzido de melhor, em vários campos, como: a arte, a filosofia ou a literatura e a ciência. Afirma-se que a concepção elitista foi capaz de criar uma distinção entre baixa cultura e alta cultura, sendo esta última vista como prerrogativa de um pequeno grupo. Assim, nessa acepção, a educação é considerada o principal meio de valorização cultural.

Uma das demandas do mundo de hoje é o lugar que a cultura ocupa em diferentes áreas, a saber, – política, econômica, midiática, artística. Talvez, um dos maiores desafios dos tempos, – e, portanto, da educação e das escolas, – seja saber gerir as tensões entre diferença e igualdade, bem como entre a necessidade das diferenças reconhecidas e a redistribuição que possibilita conquistas da igualdade (SANTOS, 2003, p. 25). Dessa forma, entende-se que a educação e as escolas são desafiadas, constantemente, a reconhecer e dialogar com culturas e ideologias diferentes em seu espaço. No caso do Brasil e de outros países latino-americanos, esse aspecto se torna ainda mais aparente devido à hibridização cultural.

O reconhecimento do multiculturalismo pela sociedade leva à observação de que a diversidade de origens culturais faz parte de um contexto educacional como a sala de aula. Nesse sentido, autores como Vera Maria Ferrão Candau (2002), Jean-Claude Forquin (1993), entre outros, destacam, em seus estudos, a relação entre escola e cultura, levando a sociedade a aprender mais acerca da importância da cultura durante a construção do processo de aprendizagem e da prática docente.

Seguindo a mesma premissa, o autor Forquin (1997, p. 24) refere-se à função cultural na transmissão de valores à educação, traduzindo uma variedade de informações, associadas às importâncias e comparações, com predicados de uma sociedade humana, proveniente do fruto de um bem coletivo.

Por conseguinte, entende-se que as escolas representam uma concepção educacional e cultural, ocorridas com frequência nos grupamentos sociais, devendo ser complementadas para que as culturas não tradicionais sejam conhecidas e reconhecidas.

Diante disso, Candau (2003, p.160) destaca que a educação não existe sem a cultura e vice-versa, afirmando que a instituição escolar, por se tratar também de uma instituição cultural, não pode permitir que as relações entre escola e Cultura sejam recorrentes em polos independentes, mas sim, ocorrer em universos interligados e que estabeleçam relações entre si, como uma teia tecida no cotidiano, com seus nós intimamente unidos.

A autora ainda afirma que as escolas são uma instituição educacional e uma instituição cultural, onde estão implantados vários grupos sociais que não podem ser desconhecidos pelos educadores e pela escola, mas apreciados, para que as novas culturas sejam reconhecidas em relação às suas ideologias e formas de ser.

Por sua vez, Ferreira (2005, p. 34) afirma, que a Cultura possui papel relevante na aprendizagem, pois é ela que mantém o processo educacional, formando um sujeito crítico e ciente de sua proveniência cultural, estabelecendo, assim, obrigatoriedade na discussão das várias culturas na sala de aula.

Por conseguinte, destaca-se que a discussão acerca da diversidade cultural em sala de aula encontra-se bem desenvolvida, contudo, entende-se que, a realidade ainda é pautada em um sistema a favor das culturas dominantes. Candau e Anhorn (2000, p. 127) entendem que, cada vez mais, é necessária e urgente a incorporação do âmbito cultural na prática pedagógica, ou seja, defende-se um enfoque pedagógico embasado num aspecto multicultural, ou seja, essa discussão deveria ser incluída no currículo escolar, nos projetos escolares.

Seguindo o mesmo raciocínio, Candau e Anhorn (2000, p.128) afirmam que um currículo multicultural leva aos educadores um grande desafio: encontrar estratégias e recursos que abordem os conteúdos provenientes de diversas culturas, sendo uma maneira de introduzir ou explicar conceitos. Ainda, o desafio compreende auxiliar os alunos a serem capazes de investigar, absorver e construir seus conhecimentos, estimulando a autoestima e trazendo para perto os grupos excluídos socialmente.

Dessa forma, entende-se que a construção curricular, embasada na interculturalidade, inclui amostras culturais não tradicionais à escola, transformando o espaço de aprendizagem em espaço de reconhecimento e valorização de culturas representativas do alunado. Fazer o currículo, assim, é importante para professores e alunos, inclusive pelo grande quadro de baixo desempenho escolar de milhares de estudantes, especialmente, os grupos sociais mais

vulneráveis, além de ser um desafio, pois não ocorrem muitas experiências pedagógicas para auxiliar o professor nessas práticas educativas.

É preciso salientar que a questão curricular que orienta a relação estabelecida entre a escola e a cultura está relacionada, diretamente, em como a escola constrói, usa e adapta seu currículo, e como a escola o vincula à visão da cultura do aluno. O currículo é uma forma de poder nas escolas, e, por que não, um controle ideológico. Por trás disso, está tudo o que a escola tem a transmitir aos seus alunos, nas entrelinhas do conteúdo, um elo entre os saberes de todos os que compõem o corpo da escola.

Ainda, abordando a relação escola-cultura, conforme os autores Moreira e Silva (2002, p. 26), entende-se que a ideologia e o currículo não devem ser compreendidos de forma separada, na teorização educacional crítica, bem como, na cultura e no currículo, já que se mostram fatores inseparáveis na teoria educacional, uma visão que permite depreender que a educação, especificamente, o currículo, mostram-se como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura aos indivíduos.

Em diferentes correntes de educação, há diferentes visões de transmissão cultural, por meio do currículo. Do ponto de vista educacional tradicional, a transmissão cultural é vista como algo incontestável e único, enquanto, do ponto de vista mais crítico, a transmissão cultural é vista como um campo e não um objeto de culturas transmitido por meio do currículo, um campo que abarca muitos conflitos diferentes, com várias concepções de vida social. Os autores, conforme veremos adiante, destacam algumas afirmações importantes acerca da relação cultura-educação:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática e uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que tantos campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 26).

Diante das diferentes abordagens citadas, entre cultura e currículo, o que mais precisa ser observado, e que preocupa, é se a transmissão da cultura, por meio do currículo, visa reproduzir agravos, ou pretende abrir a porta para valorizar a cultura presente em cada ambiente escolar e em seus alunos, permitindo uma leitura real e sem preconceitos, por todos que fazem parte da escola.

A inclusão de um currículo intercultural, na escola, ajuda no entrosamento de outras culturas e no processo de ensino-aprendizagem, para que os professores usem a cultura dos educandos em aula, pois, quando existe essa interação e empenho do professor, em conhecer e

valorizar as diversas culturas, ocorre a socialização, em que cada cultura é entendida, admitindo um ambiente escolar mais ameno, e um novo aspecto na aprendizagem.

O que mais se nota na educação é um sistema de ideias relacionado aos padrões culturais eurocêntricos, o que, muitas vezes, destaca o espaço escolar, por práticas docentes, pelos teores disciplinares e pelos materiais didáticos, no trabalho cognitivo e intelectual, como se as culturas populares, pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários, não tivessem o mesmo valor intelectual que a cultura eurocêntrica, que não desenvolve cognitivamente o aluno, introduzindo-o na resignificação e edificação das informações sofisticadas.

Entende-se que deter a orientação multicultural nas escolas e nos currículos é de suma importância para que a cultura seja desenvolvida, visto que, ao estar relacionada na junção entre políticas da igualdade e políticas da diferença, é possível estabelecer um ensino mais democrático e inclusivo em âmbito escolar. Assim, considera-se a existência de versões emancipatórias do multiculturalismo, as quais estão atreladas ao fato de reconhecer a diferença e o direito à diferença, bem como reconhecer a coexistência ou construção de uma vida em comum, diante da diversidade existente (SOUSA-SANTOS, 2003, p. 33).

Relacionada à justiça curricular, o autor Connell (1993, p. 35) enfatiza que tal conceito é embasado em três princípios: os interesses dos menos favorecidos; participação e escolarização comum, e produção histórica da igualdade. Para o autor, a justiça curricular é o alcance em que uma tática pedagógica proporciona menos desigualdade nas relações sociais, as quais o sistema educacional está ligado. Assim, sugere-se que o entendimento de justiça curricular seja ampliado e entendido como a proporção em que as práticas pedagógicas estimulam o questionamento das relações de poder, que ajudam a criação e preservação de diferenças e desigualdades, com a redução de atos de opressão, discriminação e preconceito, ocorridos na escola e na sociedade.

Ainda, o autor concorda que a escola é uma entidade socializadora, devendo congrega várias culturas, para ter uma atmosfera sociável, onde os alunos exponham seus ideais, sem temor da discriminação. Assim, a escola deve ser intermediadora entre as culturas, admitindo o debate entre elas e sua valorização por eventos escolares, entre outros.

Mesmo ocorrendo uma união entre educação e cultura, sabe-se que o educador deve ser avaliado e preparado para lidar com a multiculturalidade da escola. Dessa forma a autora Candau (2003, p.157) destaca a necessidade do educador se dispor e capacitar-se para reformular o currículo e as tradicionais práticas docentes, passando a agir conforme as perspectivas, identidades e necessidades identificadas nos grupos mais vulneráveis socialmente.



Essas modificações, nem sempre são entendidas, desejáveis e viáveis, no ponto de vista do professor, pois a formação precária, falta de recursos e de apoio, bem como as condições de trabalho desfavoráveis, constituem obstáculos para que as apreensões com a cultura e sua pluralidade se materializem na escola.

Destaca-se que os currículos, ao produzirem e preservarem as divisões e diferenças, avigorando a opressão, em alguns alunos e grupos, resultarão em conflitos, ou seja, todos, até os grupos privilegiados sofrerão, tendo como consequência a degradação da educação oferecida (CONNEL, 1999, p. 40). Ao analisar as visões citadas anteriormente, é possível entender que a cultura não se separa das características e intercâmbios da vida cotidiana, implicando na consideração do valor das ações e conhecimentos dos indivíduos nas avaliações dos fenômenos sociais.

Destaca-se que a discussão elaborada acerca de uma educação intercultural constitui uma obrigação para a sociedade, indicando seu caráter multicultural, em que os diversos grupos sociais e culturais se mostram mais presentes e conquistam mais notoriedade e presença nos cenários públicos, inclusive em âmbito escolar (CANDAU, 2011, p. 241). Atualmente, existem, nas escolas, discussões sobre assuntos de vertentes étnicas, raciais, de gênero, entre outras, mas, de forma embrionária e insuficiente, para evitar crises e agitações.

Trata-se de uma questão difícil e que passa a comprometer as escolas e o trabalho dos professores. Dessa forma, as cogitações podem auxiliar a inteligência das provocações de uma escola ajustada pelos princípios de equidade e deferência, além da inclusão do diferente, para qual os professores não estão organizados, analisando que foram formados para o trabalho numa escola que fortalece o homogêneo e o uniforme. Tal pensamento pode resultar no entendimento do diferente como uma dificuldade a ser resolvida, conforme afirma Candau (2011).

Com o estabelecimento da escola pública, existem problemas para se trabalhar com as diversificações. A escola do século XX recebeu um espólio do século anterior, para a criação de um único povo, uma única nação, com indivíduos iguais perante a lei, desconsiderando suas contestações socioculturais, nivelando-se igualdade à homogeneidade. Assim, se os indivíduos eram iguais, a escola deveria ajudar na criação desses indivíduos homogeneizados, não considerando suas origens diversas.

Por conseguinte, a escola não acolhia alterações, pois ela se encarregou de homogeneizar seus alunos (CANDAU, 2011). A autora salienta, ainda, a obrigatoriedade de se apresentar na escola construções didáticas que admitam seu trabalho com a diversidade como materiais didáticos e pedagógicos, transformando a diversidade em aditamento pedagógico.

Os autores Candau (2011) e Fleuri (2003), entre outros, observam que, para que a ocorrência da educação intercultural, é obrigatório o ajuizamento e a vivência do professor na desigualdade dos grupos sociais. A escola atual foi implantada numa sociedade que se modifica constantemente, sendo assinalada por movimentos que condenam as desigualdades, e com desafios para realização de uma educação intercultural, com o cumprimento de seu papel social, na preparação de uma sociedade solidária, justa e igualitária.

Esses aspectos indicam a obrigatoriedade das modificações que devem ser realizadas na educação, no domínio básico, e no incremento de competências entre gestores e professores, para abranger uma educação que admita a convivência entre distintos grupos culturais. Entendendo que o papel da escola não deve ser, unicamente, o de imprimir um conhecimento específico, mas, é o seu compromisso com modos que ajudem a cultura e a ressignificação dos conhecimentos entre os diferentes grupos culturais.

As discussões culturais na escola fazem parte das relações interpessoais e das práticas pedagógicas. São, nessa abertura, que se ajuízam as ações educativas, admitindo o aprendizado dos diversos alunos, grupos e comunidades, respeitando e valorizando as diversidades culturais, orientando a elaboração de uma sociedade democrática, que profira políticas de igualdade e identidade (CANDAU, 2009, 2011; FLEURI, 2002).

É preciso ressaltar que a abertura, nas escolas, para espaços interculturais, discutindo uma temática que engloba apreensões, as articulações, as agitações, os ensaios de conversa e comercializações provenientes das alterações culturais no domínio geral, para promoção e uma absorção de um maior número de grupos diversos socioculturais nos panoramas públicos. Assim, Silva e Almeida (2012, p. 35) salientam a necessidade de ocorrerem cuidados para a terapêutica e discussão dessas questões na escola, visto que a desigualdade precisa ser abordada no campo da educação, destacando as diferentes situações de desigualdades. Assim, espera-se combater o mau tratamento da diferença na educação, não destacando a disparidade da combinação de desigualdade de classe, com formas de discriminação baseada na negação do direito à diversidade.

Por conseguinte, são necessários o reconhecimento e a valorização das alterações culturais, pois essas são primordiais na dinâmica escolar. Entende-se, ainda, a relevância do domínio cultural para potencialização da aprendizagem, reconhecendo todos os sujeitos atrelados ao domínio escolar, com discussões relativas aos seus direitos e deveres. Assim, verifica-se que o desafio da escola é o incremento de um trabalho, com as diferenças e a modificação, para atuar ativamente com a heterogeneidade, legitimando e valorizando o outro.

Então, em convergência com a ideia de necessidade de se pensar em outro modelo escolar, a autora Albuquerque (2011, p. 155) afirma que a instituição escolar precisa oferecer um aprendizado que não possua apenas um objetivo final, mas que valorize todo o percurso realizado, de forma que a escola não deve ser pensada para os indivíduos, mas pelos indivíduos, ao passo que o sujeito não vive ou narra sozinho uma narrativa, mas traz consigo e dentro de si muitas vozes e experiências que vivenciou ao longo de sua trajetória de vida (SERPA, 2011, p. 154-155).

Diante desse contexto, é possível compreender a relevância em aceitar, numa escola, os sujeitos e seus caminhos, admitindo sua participação no pensamento e elaboração dessa escola, havendo necessidade do diálogo com as alterações, escutando sua voz. Assim, entende-se que, no ato de desqualificar o outro, ou anular sua voz, seus pensamentos e noções de mundo, elimina-se qualquer oportunidade de existência de um diálogo. Ou seja, não ter o profundo respeito e consciência da existência de outros pensamentos, opiniões não reconhecendo a legitimidade do outro, anula-se a possibilidade de crescimento de opiniões e ocupação de espaços no processo de negociação de ideias (SERPA, 2011, p. 165).

Na escola é primordial reconhecer, valorizar e empoderar todos os sujeitos socioculturais, para reconhecimento da alteração cultural positivamente, devendo ser feito um trabalho, visando ao incremento de ações que conversem com vários saberes, diversas linguagens, táticas e recursos pedagógicos, promovendo e defendendo a importância das diferenças e os direitos sociais, para impedir preconceito e discriminação, fazendo da escola um local plural.

A escola, sozinha, não conseguirá enfrentar os desafios, realizando seu papel, não possuindo construções que admitam e colaborem para a efetivação dos objetivos que arrefeçam as diferenças. Assim, Candau (2011, p. 253) esclarece que a escola está longe de instrumentalizar didaticamente, para trabalhar com as alterações, transformando-as numa vantagem pedagógica, destacando que os educadores de diversas disciplinas que formam outros profissionais também são desafiados a trabalhar em um viés não apenas teórico, mas que incorpore a perspectiva mais dinâmica e flexível nas práticas pedagógicas.

Ainda, a autora defende a esperança e a luta por uma educação e uma escola que sigam para o diálogo, entendendo a relevância do outro, valorizando o diferente, legitimando o aspecto intercultural e a promoção de uma educação que reconheça diferentes grupos sociais e culturais, enfrentando os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diversos grupos socioculturais, além de favorecer a elaboração de um projeto comum, em que as alterações são integradas.

Então, alguns desafios percorrem a educação, num aspecto intercultural, em que se torna possível uma reconstrução, para penetração no mundo de preconceitos e discriminações, que saturam as relações sociais, configurando as conjunturas em que vivemos, e marchando para uma ressignificação dos direitos humanos e um entendimento intercultural das políticas emancipatórias.

Pedagogicamente falando, é obrigatório ir além do entendimento das alterações culturais, devendo-se aquilatar e associar os diferentes para uma elaboração conjunta de teores, surgindo, assim, a interculturalidade. O referido tema surgiu, inicialmente, nos Estados Unidos, durante o período entre as guerras mundiais. Após tais eventos, iniciou-se a utilização, de maneira mais ampla, referindo-se a acontecimentos identificados em diferentes áreas. No ensino de línguas, a interculturalidade foi atrelada à jurisdição comunicativa, aumentando as meditações feitas sobre língua e cultura.

Abordando o aspecto da interculturalidade, a autora Candau (2003, p. 19) destaca que o conceito da interculturalidade visa estabelecer relações dialógicas, que prezem a igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, visto que são sujeitos pertencentes a universos culturais diferentes, em que é possível trabalhar os conflitos inerentes à realidade. Essa alusão é realizada pela educação intercultural, que respeita, integralmente, as diversas formas de pensamento das populações, orientando as metodologias embasadas no conceito da luta contra as discriminações, requerendo relações dialógicas e igualitárias.

Seguindo tal linha de raciocínio, a autora Candau (2011) ainda destaca as características do chamado procedimento educativo. Trata-se do processo incrementado por assuntos formais e informais, seja na escola e na educação, contribuindo para a vida, visto que se mostra como uma sugestão que transcorre no currículo escolar, sendo desconhecida por muitos educadores. Devido a esse motivo, é necessária a divulgação dessa visão, além da importância dos projetos incrementados para a superação do etnocentrismo, presente nas escolas, promovendo a discriminação e os preconceitos.

Por conseguinte, a interculturalidade é entendida como um processo diligente e durável de relação, concessão e aprendizagem entre culturas, com respeito, legitimidade, simetria e igualdade, sendo também um intercâmbio entre as culturas. Mesmo com a aceitação da interculturalidade, inserida nas reformas educativas, em países latino-americanos, não existe um entrosamento sobre suas alusões pedagógicas, nem mesmo até que ponto proferem seus domínios. Dessa forma, entende-se que a docência é capaz de influenciar o educador conforme suas ações em sala, visto que as práticas ocorrem em decorrência do saber, do fazer e do ser,

constituindo um acordo consigo mesmo, com o educando, com a informação, com a sociedade e sua modificação.

Por sua vez, a visão trazida por Fleuri (2003, p. 26) cita a importância do diálogo na docência, no que se refere ao enfrentamento das agitações provenientes das alterações. Em outras palavras, entende-se que a escola se constitui de um espaço sujeito à presença de divergentes opiniões e enfrentamentos, cujas diferenças destacam-se devido a aspectos visíveis, como alguma deficiência física, ou até vestimentas (o que corrobora o pertencimento de um indivíduo a uma classe social).

Assim, é preciso enfatizar que os alunos e educadores vivenciam conflitos diariamente, e buscam por soluções que, na maioria das vezes, almejam uma compreensão em maior dimensão e âmbito. Dessa forma, o autor traz, em seus argumentos, a perspectiva de educação intercultural, sendo uma estratégia alternativa para potencializar a ação do indivíduo, resultante do conflito, ao passo que o diálogo e o encontro também ocorrem em espaços alternativos e produtores de identidades, marcadas pela inclusão do que é considerado diferente.

Compreende-se que a consignação desse diálogo e do choque com o outro diferente é uma provocação para os professores formados para uma educação monocultural. Por conseguinte, Jesus (1998, p.41) traz os argumentos de que o educador é orientado para incentivar o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais, de modo que resultem na prática de um ensino cada vez mais personalizado, bem como almeja sucesso para o próprio educador.

Em contrapartida, Maria José Ribeiro de Sá; Daniela de Souza Cortez (2012) entende que as provocações de uma proposta, na educação intercultural, considerando as particularidades dos argumentos ocorridos no ensino e aprendizagem, indicam a relevância de uma formação, conduzindo o professor para uma prática, atendendo às variadas culturas da escola. Assim, sugere-se que, entre alunos e seus educadores, seja possível construir um diálogo intercultural, em que o objetivo principal seria uma educação inclusiva e mais democrática (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 7).

Alcançar o diálogo intercultural produz um novo compasso ao trabalho docente, determinando a ressignificação de aprendizados pedagógicos, embasados no domínio de exemplares vigentes. Trazendo a visão de Candau (2002, p.53) para esse contexto, entende-se que a cultura escolar, predominante nas instituições escolares do Brasil, mostra-se como estagnada, bem como pouco flexível ou permeável ao contexto em que se insere, nos universos culturais dos alunos, ao passo que se reconhece a multiculturalidade presente na sociedade. Assim, desconstruir o caráter paralisado e homogeneizador, reconstruindo, com propostas

inovadoras, que levem em conta a diversidade, é outro desafio para os professores, que são cobrados por essa reconstrução.

A autora Coppete (2012) traz algumas afirmações que corroboram com a atual discussão acerca da interculturalidade. Conforme sua análise:

Estaria faltando sensibilidade aos professores e professoras que insistem em homogeneizar o que é desde a sua constituição diverso? Segundo a autora, não parece ser apenas esta a questão, pois [...] a realidade nos mostra a expressiva anestesia que afeta a todos e todas. Professores e professoras não estão isentos; pelo contrário: talvez sejam algumas das pessoas mais frontalmente abaladas pelos seus efeitos. As condições de trabalho, a formação inicial e continuada, os contextos das escolas, entre outros tantos fatores que envolvem toda a complexidade da própria docência e do viver têm contribuído para afastar e anestesiar a sensibilidade do cotidiano (COPPETE, 2012, p. 526-527).

É necessário um empenho conjunto do aparelho educacional para que o educador desenvolva as práticas pedagógicas interculturais. Mas é na sala de aula que o educador, como mediador e organizador de informações, mediará a elaboração de representações elaboradas pelo aluno, por meio de atividades e recursos pedagógicos usados, tendo em vista que a identidade e a diferença possuem peso simbólico, como atividades que arquitetam e desconstróem os significados (SÁ; CORTEZ, 2012).

Para a implantação da mediação, é necessária a elaboração e a reconstrução de significados, respondendo questões sobre o fracasso e o êxito escolar, o direito à altercação e à igualdade, considerando-se: “a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade” (CANDAU, 2002, p. 51), incluindo formação de professores.

A formação do professor deve oferecer subsídios na construção de táticas de ação, que não proporcionem problemas na feitura de seu trabalho. Entendendo-se a formação de professores como essencial na discussão dos desafios ocorridos em seu trabalho, percebe-se que os professores necessitam de novos conhecimentos para atuarem de forma competente, perante as novas exigências da sociedade contemporânea, incluindo a questão das diferenças. Por conseguinte, os elementos que programam a educação intercultural devem ser delineados e adimplidos adequadamente, principalmente, em relação à formação inicial e continuada dos educadores.

Emilio F. Moran (1994), ao escrever “Adaptabilidade humana”, José Mauro da Costa Hernandez e Miguel P. Caldas (2001), em seu artigo “Resistência à mudança: uma revisão crítica”, demonstram que toda ação exige uma transformação e uma adequação, afirmando que toda modificação promove aversão, o que leva à incerteza e receio, exigindo desconstruções e

reconstruções de desenhos curtos, além, também, da demanda de novos conceitos e diagramas cognitivos, vencendo a aversão ao novo, na prática de pensamentos, ações e energia.

Ocorrem várias implicações nos procedimentos da educação intercultural, não se podendo desconsiderar nenhuma dessas informações, tornando improdutivos os empenhos explorados para a concretização das ações educacionais, que analisem e respeitem as diferenças existentes numa escola. Assim, a língua é necessária para a arquitetura da identidade, ao representar a cultura de uma sociedade e os costumes que lhe dão coerência. Por existirem diversos fatores relacionados à questão da língua, como a migração de vários países para o Brasil, a contribuir para as diversidades linguísticas, o português brasileiro se transforma numa miscigenação multilinguística e multicultural, enriquecendo o Brasil, nas feições socioculturais, e promovendo um procedimento educativo amplo e complexo, que torna um grande desafio para o educador e para os alunos.

A educação é um direito alicerçado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Federal nº 9394/96), garantindo o treinamento da cidadania como uma dos desígnios da educação, ao determinar uma prática educativa, ou seja, que fosse inspirada em valores de liberdade, bem como em solidariedade humana, visando ao melhor desenvolvimento e formação do educando, tendo em vista o preparo daquele jovem para exercer o poder da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

Dessa forma, entender os alunos como sujeitos de direito, segundo a autora Benevides (2000, p.1), é entender que o trabalho docente é primordial para a promoção do direito à educação, aceitando uma prática pedagógica cristalizada no direito do educando. Assim, entende-se que a formação de uma cultura inclusiva e de respeito ao ser humano, sendo, por via da experiência e contato com princípios de igualdade, solidariedade e tolerância, significa criar, bem como influenciar e consolidar pensamentos, ações e ideias, transformando em práticas sociais.

Vale a pena ressaltar que o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos aborda e incrementa uma ação educativa retornada aos direitos humanos, o que constitui uma das conjecturas para a realização de uma educação intercultural, com acatamento ao direito dos alunos, baseada no respeito à individualidade. Assim, o educador possui um papel primordial no alicenciamento de aprendizados para a consideração e treinamento desses direitos.

Nas sociedades contemporâneas, a instituição escolar é entendida como um local de encontros, bem como de choques de concepções de mundo, onde ocorre a circulação, a troca e a consolidação de valores que serão imprescindíveis para a formação do cidadão ativo

socialmente. Assim, entende-se que tal processo formativo visa ao reconhecimento da pluralidade e da alteridade, aspectos tais que se apresentam como condições básicas para que a liberdade de expressão, debates e críticas sejam amplamente recorrentes. Então, para que tal processo ocorra, é necessário que a instituição escolar contribua com a educação em direitos humanos, de modo a garantir que mais oportunidades e o exercício de participação social sejam assegurados à comunidade escolar (BRASIL, 2007, p.31).

Dessa forma, conforme os alunos passam a conhecer e compreender a dimensão de seus direitos e o de seus semelhantes, experimentando uma educação em direitos humanos, uma prática embasada no respeito à diversidade passa a ser ajustada. Candau (2008, p. 19) traz algumas informações que corroboram a discussão estabelecida até aqui, destacando que, ao acatar a diversidade, o educador, bem como a instituição escolar, passa a estimular a afinidade e o convívio entre os indivíduos, o que estabelece um arranjo de igualdade e possibilita a troca de informações e aprendizados culturais, contribuindo para a formação dos alunos como cidadãos ativos na sociedade.

O docente, na promoção de uma educação intercultural, admite um papel importante na mediação das analogias acontecidas nas escolas, pois “é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (CANDAU, 2008, p.19). Ele ocupa um lugar primordial no incremento de uma educação que aquilata a autoridade do direito à diferença, ao acesso ao diálogo, e a efetivação de ações que impulsionam a deferência e aquiescência entre os sujeitos.

Então, entende-se que o repto se encontra na promoção de circunstâncias que possibilitem a importância dos diferentes, exercícios em que se coloca o ponto de vista no lugar sociocultural do outro, descentrando as visões de confronto das situações como os melhores, ou os únicos válidos, sendo necessária a promoção de metodologias sistematizadas de intercâmbio com os outros, sem reproduções, nem estereótipos.

Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe (CANDAU, 2008, p.31-32).

Portanto, é preciso ter ciência de que o trabalho docente pode estar voltado a um público diversificado, sem afiançar uma prática embasada nos princípios interculturais. O docente só alcançará uma educação intercultural, se suas obras estiverem ajustadas por opções éticas, na



valorização das diferenças e das menções culturais dos grupos, findando os aprendizados discriminatórios e excludentes.

Assim, a cultura e a educação são acontecimentos ligados como ferramentas socializadoras, modificando a maneira de pensar dos docentes e discentes, adotando-se que a cultura está ligada ao ensino-aprendizagem, ao permitir que o indivíduo frequente a escola, modificando o processo educacional, com seu modo de ser ou vestir, entendendo suas peculiaridades não como antiéticas ou imorais, mas como uma maneira de socialização.

Seguindo com a discussão, Ferreira (2005, p. 1) aborda, em seus estudos, a importância em compreender a relação cultura e educação, visto que, de um lado, encontra-se a educação como formadora, e, do outro, encontra-se a cultura, que pode ser vista como um lugar, bem como uma fonte da qual se alimenta o processo educacional, ao passo que se formam cidadãos conscientes.

Dessa forma, entende-se que a cultura possui um papel primordial para a aprendizagem, mantendo todo o procedimento educacional, para a formação de um sujeito decidido e consciente de sua origem cultural, de modo a tornar primordiais os debates sobre culturas em sala de aula.

Freire (2017, p. 34) aborda, em seus estudos, que a cultura também se mostra como uma aba derivada de suas relações, podendo se apresentar como uma extensão humanista, que visa à obtenção metódica do que o homem conhece, fazendo parte do que é acionado, visto que não é proveniente de uma aproximação do que foi oferecido ou prescrito.

Seguindo tal raciocínio, entende-se que a democratização da cultura abre a grandeza da democratização, em que a aprendizagem funciona como o recurso para que o analfabeto comece sua inclusão no universo da informação. Ao trazer informações que convergem com tal visão apresentada, o autor Morin (2014, p. 11) afirma que a principal função do ensino está pautada na transmissão, não apenas do saber tradicional, mas sim de uma cultura capaz de auxiliar o indivíduo a viver e conceber uma mentalidade cada vez mais flexível, crítica e livre.

Atualmente discute-se a inclusão cultural no ensino-aprendizagem. Sobre isso, o autor Bourdieu (1996, p.89) já defendia que a cultura seria a responsável por trazer um conteúdo substancial da educação, sendo sua fonte e justificção da última, ou seja, ambas estariam relacionadas e não poderiam ser pensadas separadamente. Enfatiza-se, ainda, que, tanto a cultura como a educação, alimentariam uma à outra, sendo de suma importância para a formação individual, crítica e socializada dos movimentos reivindicadores da admissão cultural no currículo escolar.

Por conseguinte, pela consideração da multiculturalidade, constata-se a existência de diversas raízes culturais que participam da educação em sala de aula. Percebe-se, assim, que a abordagem mono cultural curricular é insignificante para os docentes, tornando-se essencial que a escola adote, em sua conformidade, sujeitos sócio-históricos, com informações e saberes, para criação de seu currículo, segundo a realidade, devendo ocorrer a diversidade cultural, cabendo a toda comunidade escolar notificar essa campanha e o trabalho com uma visão multicultural.

Contribuindo para a discussão apresentada, a autora Freitas (2012, p. 87) afirma que a possibilidade de conviver entre as diferentes culturas, bem como vivenciar as diferentes e respectivas formas de organização, dentro de uma mesma sociedade, não seria uma proposta fácil de se desempenhar, contudo, a sociedade apresenta aparelhos para a gestão de tais diversidades, sendo o único desafio necessário para transformação do ambiente educacional em democracia.

Assim, tais táticas necessitam de um trabalho árduo, exigindo que o discente faça pesquisas sobre um artefato de delicado: ele mesmo. Por conseguinte, para suportar as diferenças e os preconceitos, o professor deve avaliar-se como sujeito social, histórico e cultural, entendendo suas barreiras para o entendimento e aceitação das diferenças, porque, para entendimento e anuência do outro, é preciso o seu próprio conhecimento (FREITAS, 2012, p. 105). Vale a pena ressaltar que a ação de compreender a diversidade, e, conseqüentemente, o respeito a ela, pode ser assimilada como passar de uma visão refratária para outra, ou seja, atravessar outra dimensão, em que os valores são redefinidos, a fim de incluir os diversos modos de ser e agir, inclusive os não dominantes.

Ainda, abordando a relação entre cultura e educação, o autor Melo (2011, p. 97) traz uma visão pautada na ideia de que uma das formas de valorização escolar da cultura, promovida pelos docentes, deve estar relacionada com a ação de colaborar com a linguagem materna, iniciando tal transformação com a experiência desses discentes, para que se sintam acolhidos, bem como sujeitos ativos de sua importância educacional. Assim, o autor prossegue afirmando a necessidade de viver a valorização de seu repertório linguístico e cultural, tornando-se uma etapa obrigatória para que a valorização da cultura trazida do lar pelos sujeitos seja incentivada.

Diante desse contexto, entende-se que a cultura trazida de casa pelo docente também é decisiva na promoção do conhecimento de tal cultura pela escola, sendo obrigatória a participação de todos os atores envolvidos, para a que a concepção de táticas e obras, com essa finalidade, seja plena, gerando um sentido para a educação institucionalizada, o que faz com

que os educadores se sintam importantes e ativos durante o processo de melhoria educacional (MELO, 2011, p. 98).

Dessa forma, a inclusão de um currículo multicultural escolar admite o entendimento de outras culturas, auxiliando o ensino-aprendizagem, conforme os discentes o utilizarem, pois, na ocorrência dessa interação, para o conhecimento e valorização de outras culturas, existe a socialização, em que cada cultura se adapta ao ambiente escolar, com uma nova perspectiva de aprendizagem.

Mesmo sendo protegida a ligação entre educação e cultura, salienta-se que o discente deve ser avaliado, na sua preparação para utilização da multiculturalidade na escola, visto ser necessário que o educador esteja disposto a se capacitar, bem como reformular o currículo e suas práticas, com base nas perspectivas e necessidades, bem como nas individualidades de cada grupo mais vulnerável socialmente (CANDAUI, 2003, p. 157).

A construção desse currículo não é uma tarefa fácil, visto que requer uma nova postura, saberes, objetivos e táticas. Dessa forma, as modificações no tratamento da diversidade cultural são primordiais para que a educação seja democrática e universal. A postura dos discentes e a consideração da cultura escolar local foram questões abordadas pela autora Corrêa (2008), cuja opinião converge com a importância da reformulação do currículo por parte do educador:

Com efeito, a cultura escolar precisa então saber incorporar novos saberes à sua cultura, a qual se entende ser composta por uma complexidade geral e outra específica. Da primeira, fazem parte práticas, saberes, normas, materiais, comportamentos e, vinculados a estes, modos de ser, de pensar, valores, a organização e a dinâmica interna da escola, rituais, a arquitetura que, além do aspecto estético, dimensiona o uso dos espaços pelos alunos e professores. Da segunda, fazem parte os saberes oriundos das disciplinas ou os conhecimentos que devem ser ensinados pelos professores, os quais também possuem saberes vinculados estritamente ao campo pedagógico e que orientam e dinamizam esse fazer. Por outro lado, os docentes também estão de posse de saberes próprios às suas áreas de conhecimento que se inter-relacionam com outros de caráter profissional e socialmente construídos (CÔRREA, 2008, p. 129 – 130).

Diante desse contexto, Corrêa (2008) afirma, ainda, que o currículo é representado pelo movimento, sendo um indicador do que é realizado na escola, pois é nele que estão impressos os predicados dos trabalhos feitos pela escola, além das atitudes admitidas perante as necessidades sociais. Por conseguinte, para que todas as atividades possuam coerência com o que é sugerido, a abordagem curricular sobre diversidade deve ser entendida como desigualdade humana e produção humana, englobando não só o que possui comentário, mas, incluindo

feições culturais que não têm registro escrito, como o repertório da cultura popular, embasado na tradição do repasse oral das informações:

Sem dúvida a aparente redescoberta da cultura como categoria chave na relação de ensino-aprendizagem manifesta-se como um dos caminhos contemporâneos possíveis de incluir na escola grupos sociais cujas culturas dela estiveram ausentes. Nesse caso, não se trata de simplesmente incluir e fazer parte, mas do significado tácito (implícito) e simbólico que essa manifestação de grupo tem em termos daquilo que a cultura representa para a aprendizagem do aluno na escola (CÔRREA, 2008, p.137).

Ao final deste tópico, foi possível compreender que a bagagem cultural trazida pelos alunos e educadores às escolas constitui um grande repertório, a fim de ser utilizado por essa instituição, que deve permanecer atenta ao fato de sua comunidade ter garantida a participação nos procedimentos de constituição das propostas curriculares. Assim, a troca de cultura entre os sujeitos, dentro da instituição escolar, passa a provocar o que pode dar significado à comunidade frequentadora da escola, e promovendo, para as futuras gerações, uma visão mais aberta do que deve e pode ser feito na instituição, com o conhecimento e o prestígio de cada um, como indivíduo, e participando da promoção da diferença de forma eficiente.

Por fim, entende-se que a escola, sendo um espaço interativo de produção do discurso, pode constituir um importante exemplo de produção/afirmação identitária. Essa perspectiva envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades, a aplicação de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e a autopercepção como um indivíduo que terá constantemente que julgar e agir.

### **1.3 - Identidade Cultural**

Neste tópico, aborda-se o conceito de identidade cultural, tomando como base a visão de autores que abordam o assunto em seus estudos, evidenciando as características mais intrínsecas de tal conceito, estabelecendo um diálogo entre as vozes expostas no texto. Conforme Stuart Hall (1997), entende-se que a identidade permite compreender as previsões individuais e seu pertencimento a um determinado espaço ou lugar em que a cultura está presente, incluindo diferentes símbolos, crenças e valores que trazem a história.

Assim, a cultura, em suas diferentes abordagens, corrobora essa definição de identidade, pois, de certa forma, os sujeitos apresentam determinadas crenças culturais, o que é responsável por fazer de cada indivíduo um ser único. Vale a pena ressaltar que a identidade se relaciona com o ambiente que o indivíduo ocupa no mundo social, refletindo sua posição, que é fruto de

um aperfeiçoamento social. Assim, o espaço define quem somos no mundo e a posição em que vemos o mundo.

Um dos grandes pensadores heterodoxos, Harvey (2004, p. 311), responsável por contribuir com seus estudos relacionados à disputa de pensamentos e encontro de ideias em ambientes educacionais, traz algumas concepções que corroboram a discussão realizada até aqui, em que o autor enfatiza que a posicionalidade, ou também chamada situacionalidade, trata-se de uma construção social, da mesma forma que o modo de produção pode ser compreendido como uma criação social. Tal posicionalidade é de suma importância para definir quem ou o que é um indivíduo, visto que, a partir da posição analisada, o sujeito vê-se no âmbito desse processo, que proporciona boa parte do que ocupa o imaginário humano.

O autor Bauman (2005, p. 97) também traz informações acerca do conceito de identidade cultural, que convergem com a discussão estabelecida até aqui, visto que, enfatiza-se o processo contínuo de construção, que permanece sempre incompleta, já que a modernidade promove um mundo onde as identidades são desfeitas, seguindo o ritmo da modernidade. Dessa forma, destaca-se a facilidade de se desfazer de uma identidade, quando ela deixa de ser satisfatória, ou deixa de ser atraente, pela competição com outras identidades, sendo mais importante que o realismo da identidade buscada ou apropriada.

Bauman (2005, p.97) ainda ressalta a facilidade de se desfazer de uma identidade, assim que ela deixa de ter sentido, ou de ser atraente para o indivíduo, devido à competição com outras identidades que possam parecer mais atraentes. Tal fato mostra-se mais importante do que o realismo da identidade, que foi, momentaneamente, apropriada ou encontrada pelo indivíduo.

Vale a pena ressaltar que as inteligências expostas nos fazem pensar sobre a constituição das identidades na contemporaneidade, tendo em vista que a identidade é o que somos, ainda que seja algo em contínua transformação e entendimento. Alcançar as informações da identidade é alcançar o ser humano e o conhecimento de seres diferentes entre si. Por conseguinte, alguns conceitos são transformados, e a informação de identidade é o mais importante, porque distingue um grupo e atesta quando ele é modificado.

Assim, muitas modificações lançadas na contemporaneidade interligam-se direta ou indiretamente à identidade. A inteligência de uma identidade única, implantada e permanente, é uma constituição no processo de identificação. Conforme os sistemas de aceção e aspecto cultural se ajustam, os seres humanos são colocados perante possíveis identidades, que poderiam se identificar.

Diante desse contexto, entende-se que a identidade pode ser compreendida como um reflexo de vários grupos e papéis sociais, em que os sujeitos são participativos. Mas, com a

distribuição e diversificação dos grupos, ocorreram mudanças na maneira como a identidade é estabelecida, visto que as identidades são ajustadas e rejeitadas corriqueiramente, na vida social, sendo concedidas por uma nova geração proveniente da contemporaneidade.

Por esse motivo, Hall (2006, p. 39) reflete sobre porque a crise da identidade é entendida como parte de um procedimento maior de modificação, em que as identidades modernas se desarticulam ou se despedaçam. Por conseguinte, a globalização modifica a modernidade, refletindo nas conformações de identidade, além de possibilitar maior intercâmbio entre os indivíduos e desses com o mundo, corroborando, assim, um impacto sobre a identidade cultural.

Tendo em vista a questão da identidade e sua capacidade de passar por várias discussões na teoria social, sendo a principal alegação a de que as antigas identidades estão em decadência, admite-se novas identidades, desperdiçando o indivíduo moderno. Tal fato pode ser explicado, ao analisar que o indivíduo era um sujeito unificado, o que determinava um período marcado pela crise de identidade. Dessa forma, nota-se a identidade como um procedimento em andamento, ou seja, algo sempre em movimento e sendo construído.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 39).

Para Hall (2006) a rearticulação da relação entre sujeitos e práticas discursivas é o assunto da identidade ou identificação, optando-se pela identificação, tendo em vista que esta é edificada pelo reconhecimento de certo predicado ou origem comum, dividida com grupos ou pessoas que possuem o mesmo ideal, criando um encerramento natural do grupo, construído pela solidariedade e fidelidade ao grupo. Assim, entende-se a identificação como uma elaboração incompleta, proporcionando ao sujeito a faculdade de ser, sustentada ou abandonada, pelo procedimento de identificação ou de articulações, entre outros, e jamais como uma subsunção, apresentada como um ajuste completo.

A identificação se sujeita ao jogo da diferença, englobando um trabalho discursivo, um fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, que promovem seus efeitos, em que prende alguém à alternativa de um objeto perdido, repousada na alegoria, no arremesso ou na idealização. Mas a identidade não é um conceito essencialista, uma vez que é sujeita a uma história radical, num contínuo procedimento de modificação. Ainda, acerca da identificação, Stuart Hall afirma:

O que acontece com as discussões em torno da identidade exposta a processos e práticas que perturbam o caráter de “estabelecido” de populações e culturas, quando refere-se aos processos de globalização e aos processos de migração forçada (ou livre), no qual essas identidades começam a invocar um origem de um passado histórico: Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história”, por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático (HALL, 2006, p. 109).

Por conseguinte, Hall (2006) entende que as identidades são elaboradas dentro e não fora do discurso, necessitando entendê-las como elaboradas em locais históricos e institucionais, em formações de práticas discursivas específicas, e, ainda, como estratégias e iniciativas específicas. Dentro dessas questões, a identidade precisa ser analisada no interior de moldes determinados de poder, indicando ser um produto de balizamento da alteração e da supressão. Verifica-se, por essas compreensões, que o indivíduo, quando se perde num processo de identificação, em alguma cultura, passa a encaixar-se a informações determinadas por símbolos, ideias e valores, considerados e impressos entre as gerações.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Stuart Hall em “A identidade em questão” (2006, p. 10) ainda estabeleceu três concepções de identidade: a) O sujeito do Iluminismo, - seria um sujeito de identidade totalmente centralizada e unificada; b) sujeito sociológico, - seria aquele cuja identidade se baseia na 'interação entre o 'eu' e a sociedade, porém, embora esta seja uma identidade 'costurada', o sujeito ainda teria domínio sobre ela; c) um sujeito pós-moderno, que é aquele que não teria uma ou identidades permanentes, mas teria várias, algumas contraditórias e outras não resolvidas.

Ressalta-se, ainda, que, nesse processo de identificação, um dos aspectos que mais sobressaem, na hora da escolha de uma identidade, está entre os valores, as crenças e os significados que aquela cultura exprime para aquele indivíduo, e por influências externas como: familiares, trabalho, estudos etc.

Assim, o sociólogo Manuel Castells (2008) traz, em seus estudos, contribuições significativas no campo da Cultura, bem como para o conceito de identidade, sendo possível relacionar com a discussão, aqui, realizada, a visão referente à identidade cultural. O autor enfatiza a necessidade de estabelecer uma diferenciação entre a identidade e papéis, ou seja, a principal diferenciação seria que a identidade é construída de dentro para fora, ao passo que o indivíduo utiliza atributos coletivos, resultando no fato de um indivíduo se reconhecer na igualdade encontrada.

Seguindo tal linha de raciocínio, o autor Castells (2008, p. 45) entende que a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo. São nomes, idiomas e culturas, representando a diferença entre o eu e o outro, como fontes de significados determinadas pelos próprios atores, confirmando que não nascemos com uma identidade, mas sim que a identidade é uma construção social.

Para Kathryn Woodward (2012), em seu capítulo “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, a identidade é relacional, pois a sua existência só é possível quando os fatores externos estão uns contra os outros, havendo outra identidade a distinguir, sendo, então, por meio da diferença que uma identidade procura opor-se à outra, distinguir, definir limites e significados. Por isso essa identidade deve ser atrativa e ser sempre diferente de outras já disponíveis.

Com isso, a análise de um processo de identificação individual em relação à determinada cultura necessita ser minuciosa, pois é através dela que podemos verificar quais são os principais meios que a envolvem e a estimulam a pertencer à determinada cultura e seu conjunto de significados.

Para entender o conceito de identidade cultural, é preciso pensar e compreender isoladamente seus conceitos, tendo em vista que a identidade leva ao entendimento das predileções individuais, e seu pertencimento a um espaço onde a cultura está presente, conglomerando diversos símbolos, crenças e valores. Assim, a cultura, nas suas abordagens, ajuda a definição da identidade, pois os indivíduos têm contato com alguma forma de cultura, levando a crer que essa ligação inicial seja transmitida e influenciada pela família, e, depois, por outras formas de sociabilização, tendo em vista que a junção desses conceitos subsidia a compreensão da identidade cultural.

A discussão exposta até aqui pode ser relacionada com a visão de Hall (2003, p. 103), quando este afirma que não se encontrou nenhuma definição não problemática para a cultura, advertindo que seu conceito é complicado, por ser um local de interesses convergentes. Ainda, o autor defende que a cultura pode ser compreendida como práticas sociais, ou seja, os sentidos e valores que nascem entre os grupos sociais são diferentes e estão diretamente relacionadas com os valores, histórias e experiências, com as quais os sujeitos lidam, conforme suas condições de existência diretamente.

Ainda, seguindo tal linha de raciocínio, o conceito de identidade cultural, também, abordado pela autora Escosteguy (2001, p. 34), abrange uma visão que oscila entre o essencialismo e a construção social, englobando a existência de grupos e comunidades como produtos sociais, mas que não deixam de apresentarem sua individualidade como seres únicos.



Mas, identidade, pelo senso comum, diz respeito a características individuais, diferenciando-as, um de outro, e, segundo Bauman (2005), a identidade nasceu da crise do pertencimento, uma vez que o Estado buscava a obediência dos indivíduos. Assim, os problemas da identidade apareceram a partir do abandono do princípio da fronteira entre os indivíduos e o Estado, cujo sujeito acaba perdendo suas âncoras sociais.

Hall (2006) entende que a questão da identidade passou por várias discussões, em que o principal assunto é que as velhas identidades estão em declínio, mesmo se estabilizando por certo período, e possibilitando novas formas de identidades, com a fragmentação do indivíduo moderno, pela crise da identidade.

Assim, a identidade e a cultura intercalam-se, determinando o processo da identificação cultural, pois cada conceito, junto à relação do indivíduo com uma cultura que influencia esse indivíduo na elaboração da identidade cultural, concretizada pela cultura. Entende-se que a compreensão desses conceitos de identidade e cultura se completa ajudando o entendimento da identidade cultural.

Nesta dissertação, considera-se a contemporaneidade e seus paradigmas, entende-se a identidade cultural, ao estudar os conceitos de cultura e de identidade, pois o indivíduo faz parte de um ambiente que é formado pela cultura, influenciando na formação da identidade, mas que, com certas modificações, essa identidade vai se tornando múltipla, a oferecer ao indivíduo opções diversas, que são responsáveis pela formação da identidade.

A identidade cultural foi proposta a partir de diversas definições, na maioria, sobre povos, e, agora, com a formulação de grupos que procuram representatividade, condições melhores de reconhecimento e representatividade, com garantia de seus direitos e igualdade, intercalando-se para a aceção do procedimento da identificação cultural, pois cada aceção envolve uma relação do indivíduo com alguma cultura, e a cultura influenciadora desse indivíduo, na preparação dessa identidade cultural.

Entender o significado de identidade cultural induz ao conhecimento das definições sobre identidade e cultura, pois a identidade adapta-se ao entendimento das preferências individuais e sua reserva para um determinado espaço, onde a cultura está presente, envolvendo significados, fés e valores que promovem a história.

Para a existência da identidade cultural, é preciso que um grande número de pessoas seja parte de uma nação, com coisas em comum, imaginando serem integrantes dessa nação. Para ocorrer à consciência de nação, existe a vontade de referir-se a um mesmo grupo, a uma mesma cultura, admitindo uma identificação nacional, em que alguns amplificadores são ativados para representação da nação, produzindo significados. Assim, língua, raça e história

foram primordiais para a presença das identidades nacionais, para a composição das culturas nacionais, e para a concepção de uma consciência nacional, admitindo a incorporação da ideia de nacionalidade.

Por sua vez, Adam Kuper (2002) afirma que os debates iniciais sobre cultura e identidade foram realizados nos Estados Unidos e relacionados à imigração, e, a partir de 1950 e 1960, foram modificando para problemas sobre a raça, mas, com as políticas culturais nas décadas de 1980 e 1990, a partir de então, a preocupação voltou-se para grupos e categoria de pessoas, como: gênero, orientação sexual, deficiências, convicções religiosas, etc. A partir dessas políticas culturais, os entendimentos de identidade cultural adotam nova atitude, em que os predicados constitutivos desses grupos serviam como consideração, sendo a identidade é uma opção, mesmo existindo uma crença subjacente.

A identidade cultural juntou-se às formas de migração, e Hall (2003) explica esse procedimento de identificação pela diáspora, por ser um conceito apoiado na concepção binária de diferença, construída numa fronteira de exclusão, e condicionada à constituição do outro, além de uma posição austera entre o dentro e o fora, relacionando-se à diferença, e seu significado é decisivo para a cultura, que alimenta a identidade cultural como uma fabricação e a possui como matéria-prima, dependentes da tradição e de genealogias.

As diásporas possuem um papel primordial na constituição das identidades culturais atualmente, com elas, aumentou a condução de culturas de um local para outro, e com a tradução dessas culturas, os indivíduos do novo lugar para onde ocorreu a migração, admitem a modificação da cultura local e a fabricação de identidades culturais mestiças (HALL, 2003). O mesmo autor afirma não se tratar do que as tradições fazem com indivíduos, mas o que esses indivíduos fazem com suas tradições, corroborando com o entendimento de identidades culturais inacabadas, além de admitir um procedimento de formação cultural e averiguar que a cultura não é ontológica. Dessa maneira, o autor cita que a identidade cultural, influenciada pela globalização, se subverte nos moldes culturais herdados, ativos e homogeneizados, em que as identidades culturais estáveis morrem, pois as migrações transformam sua composição, diferenciando e pluralizando as identidades culturais estáveis, no Estado-nação dominante.

Os novos entendimentos de cultura e identidade corroboram com as novas formulações de identidade cultural, sejam as que sobreviveram por muito tempo, ou as que se formaram por novos grupos de identificação, fazendo toda a diferença nas percepções de identidade cultural, sendo pelos símbolos e signos, englobando os isolamentos e desapegos individuais numa cultura, multiplicada em sistemas culturais, com certa coerência, e possuindo mais do que

parecem ter, pois não basta a construção de quadros de representações impecáveis, cuja existência e credibilidade promovem dúvidas e questionamentos (GEERTZ, 2008).

Para avaliação do ambiente escolar, nos processos de ensino-aprendizagem, é necessária uma relação entre o comportamento/aprendizagem dos educandos, identificando a existência de uma crise de valores e éticas, tornando-se primordial o incremento de uma reflexão dos educandos, admitindo o debate em questões como: Direitos Humanos, identidade, cultura e construção de valores, para entendimento do incremento da identidade cultural do indivíduo e da crise social e institucional, entendendo seus aspectos éticos e a formação de valores comportamentais na sociedade, bem como suas implicações.

A escola deveria ser entendida como um ecossistema, uma comunidade de mecanismos relacionados entre si e com o meio social. Na nossa sociedade, o habitual dos adolescentes está caracterizado por três grupos: a família, os vizinhos e a escola (MALINOWSKI, 1982). A diversidade é comum em cada um desses mundos, pelo número de pessoas, e nos modelos de tempo, espaço e identidades. Comparando-se à família e à vizinhança com a escola, o número de relacionamentos é maior na escola, por ser um espaço mais populoso, em que adultos arquitetam e analisam as atividades de um elevado número de adolescentes. Seu tempo é gerido e controlado, caracterizando o cotidiano escolar.

Os alunos, na escola, não têm a privacidade e a individualidade que têm em casa. Na escola não há como eles escaparem do convívio social. Eles têm a oportunidade de reconhecerem como seres únicos, apossando de sua realidade pessoal, e permitem se identificarem como diferentes dos outros.

Segundo Louro (1999) muitas identidades que os alunos podem edificar na escola são provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas, tendo em vista que os alunos possuem identidades transitórias e contingentes. Conforme Deschamps e Moliner (2009, p. 147), os processos identitários às representações sociais não proíbem o indivíduo de pensar que diferentes realidades identitárias se convergem umas com as outras, a fim de contribuir para o sentimento de identidade no sujeito.

Por fim, neste tópico, foi possível compreender que, na sociedade, as identidades são necessárias para que o indivíduo seja capaz de reconhecer o seu lugar de pertencimento, ou seja, reconhecer quem ele é e o que o diferencia de outros. Dessa forma, entende-se que é, nos sujeitos, que as identidades contraditórias também estão presentes, acabando por empurrar os indivíduos em direções diferentes, em que as identificações não se desarticulam.

Por fim, compreende-se, neste tópico, que as identidades possuem caráter incerto, bem como histórico e de várias vozes, sendo distinções e afinidades dos indivíduos com seus

conflitos. Tais conflitos também são reconhecidos em ambiente escolar, onde os alunos também estão emergidos na divergência de identidades, em que os conflitos vivenciados por eles demarcarão a composição dos diversos grupos na escola, e, concomitantemente, a de suas próprias identidades.

## **CAPÍTULO II- IDENTIDADE E ORALIDADE**

Neste capítulo foi realizada uma revisão bibliográfica dos marcos teóricos e estudos acerca da oralidade, uma vez entendido que, na oralidade, são construídos conhecimentos capazes de organizar os pensamentos e experiências dos indivíduos, de modo a resultar no aparecimento de sentimentos de pertencimento ao mundo. Vale a pena ressaltar que a oralidade também é responsável por ampliar a capacidade de interação social e participação em diferentes práticas sociais.

Em seguida, neste mesmo capítulo, será abordada a existência da oralidade na escola, aliando a uma análise de discursos e identidades em fluxo. Além disso, pelo desenvolvimento da oralidade na escola, entende-se que se dá a construção de memória e pertencimento, ao passo que, com sentimento de pertencimento, há a construção da identidade, autonomia e liberdade.

Percebe-se que, na atualidade, a perda da oralidade, na vida pública e na escola, tem causado ausência de debates. Relações familiares são intermediadas por presença de celulares, computadores e televisão, em que estão ausentes as conversas em casa, entre pais e filhos, encontros em frente às casas para conversarem com a vizinhança.

### **2.1 - Marcos teóricos e estudos sobre a oralidade**

Embora uma simples busca nos *sites* de vinculação livre como o *Scielo*, *Google Acadêmico*, evidencie a existência de algumas pesquisas acerca do ensino da oralidade nas escolas, como: Dolz et al., (2004) bem como, a sua realização na sala de aula, convém destacar que a oralidade continua a ser vista como mera prática tradicional, como a leitura em voz alta. Dessa forma, entre os autores mais citados, durante a discussão, neste capítulo, está Marcuschi (2001), que traz uma visão defensora da oralidade como uma prática social importante para a comunicação e interação, podendo existir em diversos gêneros textuais.

Outro autor muito discutido neste capítulo é Schneuwly (2011), que aborda a questão da oralidade, mas, em relação aos educadores, à formação deficitária, que distancia os novos educadores de uma formação linguística estruturada. Com relação às instituições de ensino e à oralidade existente, observa-se que houve poucas mudanças nas escolas brasileiras, ainda que o Parâmetro Curricular Nacional - PCN (BRASIL, 1997), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, abordem explicitamente o ensino oral, sugerindo metas e estratégias baseadas na diversidade de gêneros e situações de falar em público.

Entende-se que tais observações levaram estudiosos da oralidade de volta ao banco de dados, sendo o resultado do projeto de formação continuada, que, desenvolvido entre 2011 e

2014, para fins de verificar o trabalho com gêneros orais em sala de aula, foi responsável por desenvolver uma formação colaborativa com professores da rede municipal de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul.

A partir dessa formação cooperativa entre os educadores, sustentada por conceitos fundadores, como o de linguagem, interação e gênero de texto/discurso, do ponto de vista voloschiniano/bakhtiniano, desenvolveu-se a opção metodológica para projetos didáticos de gênero (PDG). Dessa forma, destaca-se que, dessa formação, foi compartilhado o entendimento de que a instrução oral vai além da resolução de problemas de variação linguística em sala de aula, e que uma abordagem oral que sempre envolve palavras escritas pode não ser o melhor caminho para alcançar um uso oral mais formal.

A oralidade, como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2008, p. 25) abarca várias situações, tanto as formais quanto as mais informais. Assim, orienta-se que, ao pensar na relação entre oralidade e escrita, possibilita-se o entendimento dos alunos em diferentes práticas orais, utilizando diferentes gêneros de texto orais. Seguindo esse raciocínio, o autor Schneuwly (2011, p. 114) afirma a não existência do oral, mas sim, dos orais, representados por inúmeras maneiras.

Seguindo esse raciocínio, observa-se como corriqueira a adoção da oralidade como componente de instrução, mas existe a necessidade da utilização de recursos específicos, tais como a ideia de maior proximidade entre locutor e receptor; relação direta entre falantes e o uso de recursos extralinguísticos como gestos, expressões faciais, postura, entonação, além da possibilidade de refazer a mensagem, caso não seja interpretada adequadamente (AUGUSTO, 2011, p. 32).

Além da importância da oralidade como instrução, em todo o percurso, em sala de aula, o respeito e o acolhimento da vez e da voz do sujeito, além da diferença e da diversidade, oferecem oportunidades aos educandos para que se sintam pertencentes àquele ambiente e esperem ser notados como indivíduos. Diante das exigências de emprego da modalidade oral, não só em âmbito escolar, mas, nas diversas instâncias sociais, considera-se importante expandir e incentivar as atividades que contribuam para o aumento da capacidade oral.

Contudo é preciso ressaltar que os exercícios de oralidade na escola são quase inexistentes, vendo-se apenas atividades que utilizam a modalidade falada, como “conversas com colegas”, “discussões em grupo” e “correção de exercícios feita oralmente”, para outros focos que não o estudo e a metodologia de informação sobre os gêneros orais e o *continuum* oralidade e letramento (COUTO, 2007).

Ainda, no que se refere à oralidade, nas instituições de ensino, na educação brasileira, a escola precisa formar indivíduos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita ou oral, principalmente, para a utilização heterogênea pertencente à modalidade oral, como os usos formais públicos, aqueles que os sujeitos não aprendem em situações informais, devendo ser ensinados nas aulas de Língua Portuguesa.

Seguindo o mesmo raciocínio, o autor Reis (2011, p. 12) traz a visão de que o aluno deve estar apto a argumentar, bem como saber explicar, descrever e exhibir seus conhecimentos, reconhecendo a situação que está vivenciando. Assim, esse seria o primeiro passo para a formação de cidadãos desmarginalizados com relação à sua língua, sendo esse o papel principal da oralidade.

Por sua vez, para que o jovem aluno possa pleitear, pela primeira vez, um emprego, por exemplo, é preciso pensar na existência de situações de natureza linguística, não sendo um caso isolado, mas muito comum. Assim, compreende-se que preparar o aluno para essas e outras situações atreladas à natureza linguística é de responsabilidade do ensino contemporâneo.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF-1998, p.33), enfatiza-se que, para o educador, trabalhar com a oralidade, de modo efetivo, e em conjunto com fundamentos importantes de ordem linguística e não gramatical, pode ser de suma importância para ressignificar o ensino da língua materna, no caso, o da Língua Portuguesa. Além disso, é possível que o educador atenda à LDB, considerando que o texto oral e o texto escrito devem ser valorizados de forma igual, constituindo a unidade básica para o ensino da língua materna aos jovens alunos.

Diante desse contexto, a discussão estabelecida até aqui encaminha para o entendimento de que o trabalho com a oralidade já é proposto há décadas nas diretrizes educacionais, contudo, atribuir ênfase aos gêneros orais da língua materna e dar continuidade aos processos de aprendizado, objetivando que os alunos atinjam a identidade social e cultural, se torna um movimento emergente.

Ao abordar o ensino da oralidade, Bentes (2011, p.46-7) enfatiza que as práticas sociais escolares ainda carecem de fatores como: reciprocidade, sinceridade, interesse público, emoção e sensibilidade, ou seja, que uma comunicação mais verdadeira e racional fosse desempenhada pelos usuários da língua materna. Assim, o autor ainda destaca que todas as mudanças vivenciadas pela instituição escolar evidenciam que a principal batalha, dentro do campo de estudo da Educação, não se trata da fundamentação dos direitos humanos, mas sim garantir a proteção e implementação deles.

Hooks (1994, p.132) também traz uma opinião convergente à visão apresentada, capaz de estabelecer um diálogo com Bentes (2011). Assim, a autora já afirmava que o processo ensino-aprendizagem sem o emprego da reciprocidade, sinceridade, interesse, bem como, sentimento ou paixão do educador, não é capaz de atingir os alunos, mesmo que estejam desesperadamente desejando ser tocados pelo conhecimento. Destaca-se que muitos educadores ainda têm medo do desafio e deixam que suas preocupações acerca da perda de controle sobressaiam aos desejos de ensinar.

Na análise do ensino-aprendizagem e da apropriação da língua materna pelos indivíduos, é lícito dizer que, ao formarem usuários competentes da língua, nota-se a necessidade dos alunos em serem ouvidos em sala de aula, não exercendo papéis de meros leitores e escritores. Dessa forma, com relação ao ensino da Língua Portuguesa, segundo os PCNs (1996):

O português brasileiro tem diversos dialetos e falares regionais; também destaca a questão do preconceito por parte de parcela de falantes com as variedades de menor prestígio social: a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que se diz determinada coisa (PCNs, 1996, p. 16).

Mesmo existindo um caráter generalista, dado pelos PCNs para a oralidade, e considerando-se sua adequação às circunstâncias de uso, nota-se que o assunto é abordado como uma experiência de indicação metodológica, percebendo-se, ainda, um distanciamento das atividades escolares com a prática oral. Alguns pontos são apresentados para essa explicação. O primeiro relaciona-se ao entendimento arraigado nas escolas, que sua função é, unicamente, ensinar à escrita. Essa grande valorização da escrita é uma postura de trabalho.

Marcuschi (2007), em “Gêneros textuais e Ensino”, explica que alguns afirmam não ser necessário trabalhar a oralidade com os alunos, pois eles chegam à escola sabendo conversar, e a escola entende que ali é o lugar do aprendizado da escrita. Assim, existe possibilidade de concordar que se deve ensinar somente o texto escrito, “mas é possível também acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2007, p. 39).

Ressalta-se que apoiar a ideia de que os alunos já sabem falar, e não enfatizar o desenvolvimento de atividades que abordem a oralidade na escola, incide em caminhar para um grande erro, de tamanho impacto para os jovens, o silenciamento de suas vozes. Então, as vozes



silenciadas acabam por não desenvolverem a consciência, deixando de exercer a capacidade na tomada de decisões, bem como deixam de construir relações com as várias culturas e identidades que existem dentro de um espaço escolar.

Ataliba Castilho (2014) confirma essa ideia, salientando que:

É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral (CASTILHO, 2014, p. 67)

Joaquim Dolz; Bernard Schneuwly; Bernard Haller (2004), em “Gêneros orais e escritos na escola”, afirmam que, na escola, a oralidade é relacionada ao falar cotidiano ou à leitura e declamações do texto escrito. Assim, é inútil ensinar algo ao aluno, que ele já sabe, e a questão é trabalhada, unicamente, como uma oralização da escrita. Outro ponto é a formação docente deficitária, que distancia os novos professores de uma formação linguística sólida, dificultando uma nova relação com a linguagem, carecendo de um trabalho com a oralidade, que tenha um olhar especial pelo profissional, dando conta de suas especificidades.

Em consonância, Ana Christina Bentes (2010) aponta certas alterações no texto oral, que devem ser dominadas pelo docente:

O fato de que a fala “é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasssegmentos) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala)” são itens muito relevantes para dar um tratamento adequado ao assunto. (BENTES, 2010, p. 132)

Bentes (2010, p. 134) explica, ainda, a necessidade do entendimento do contato com um conjunto de linguagens “que ocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar.”. Ao considerar as especificidades da oralidade, o professor tem condições de mostrar uma postura diferente relacionada à linguagem:

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a percepção visual que se tem do outro e que o outro tem de nós (BENTES, 2010, p. 134)

A visão de Bentes (2010), destacada, anteriormente, pode ser explicada, ao pensar na perspectiva de identidade cultural, visto que a última representa as relações sociais entre os indivíduos, que envolvem o compartilhamento de ideias e patrimônios como a língua, as artes, a religião entre outros. Assim, para que um trabalho eficaz com a oralidade seja realizado, o educador precisa assumir uma nova postura frente aos usos da linguagem oral.

Roxane Rojo e Bernard Schneuwly (2006), em “As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica”, afirmam:

Não há “o oral”, mas sim “os orais” sob diversas formas, de maneira heterogênea. Assim, não existe uma “essência mítica” do oral, que poderia fundar sua didática, nos dizeres de Dolz & Schneuwly, mas sim práticas de linguagem específicas, que ocorrem em ambientes determinantes da interação, que podem se tornar objeto do estudo escolar. Tais práticas, segundo os autores, tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos gêneros. (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 463)

Ao citar a ideia: “não há o oral, mas sim os orais”, compreende-se que não há apenas uma forma de estabelecer a oralidade, visto que ela apresenta uma realidade multiforme, ou seja, nessa realidade, não há espaço para dicotomias. Assim, o oral, compreendido de maneira uniforme, também pode se opor à escrita. Contudo, ao conceber a oralidade, a partir de uma realidade multiforme, é não a afastar da sua função, ou seja, é compreendê-la como uma atividade de linguagem, capaz de materializar gêneros diversos, e relacionar-se com a esfera social, sendo de suma importância para o acontecimento da comunicação entre os indivíduos.

Assim, os autores Dolz e Schneuwly (2004) também abordam a questão da realidade multiforme da oralidade, destacando que é, através das representações de gênero, que as práticas de linguagem se concretizam, na produção oral e escrita, sendo uma importante ferramenta didática e de aprendizagem linguística, que ocorreria pela relação entre práticas e atividades de linguagem, em que são realizadas as modificações do aluno, indicando a construção dessas práticas.

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo da referência intermediário da aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64-5)

Diante desse contexto, em convergência com a visão de Dolz e Schneuwly (2004), o autor Bakhtin (2011) afirma que os gêneros do discurso compreendem formas pré-estabelecidas, ou seja, mostram-se “relativamente estáveis” no enunciado. Assim, os gêneros

do discurso também são determinados sócio historicamente, visto que os indivíduos se comunicam (sendo pela fala ou pela escrita), se apropriando dos gêneros do discurso. Dessa forma, os sujeitos possuem inúmeros gêneros a sua disposição, o que, muitas vezes, passa despercebido por eles.

Portanto, para o desenvolvimento da oralidade, na escola, é necessário que se compreenda o contexto de gêneros do discurso, explicados anteriormente, visto que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, por constituírem a forma de comunicação entre os indivíduos. Ao transmitir o conhecimento, o educador deve compreender a necessidade do cumprimento de alguns aspectos, que justificam a mediação pedagógica, mesmo com o paradoxo entre a centralidade da oralidade na constituição de sujeitos, e o contingente de pessoas com dificuldades em adquiri-la como prática social e de subjetivação.

Conforme a discussão estabelecida até aqui, entende-se que o professor é responsável por transmitir o conhecimento, não sendo repetidor de fórmulas pré-estabelecidas, mas capaz de assumir a posição de analista da linguagem oral, na situação discursiva, que é onde os sujeitos estão inseridos, e participando a todo momento. Vale a pena ressaltar que tal modificação de postura não é de fácil execução, visto que se ampara na adoção de políticas docentes, privilegiando o sistema educacional.

Contudo, na escola, existem diversos tipos de sujeitos, como os possuidores de deficiência intelectual e os não diagnosticados com deficiência, que não adquirem a oralidade, e tampouco a linguagem escrita, mesmo com anos de escolarização. Dessa forma, corroborando com tão visão, Bentes (2010) assevera que as imprecisões do trabalho escolar com a oralidade possuem espaços na educação linguística, promovendo atrasos e impossibilidades de obtenção da oralidade. O tratamento preconceituoso e superficial com a oralidade, em detrimento da escrita, existe em todas as instâncias, como sendo objeto de ensino relevante na escola.

A obrigatoriedade do ensino da oralidade é uma das determinações dos documentos norteadores da educação brasileira. No campo do currículo, essa requisição confirma o ensino do oral como tática primordial para o comando da fala pública, e o fortalecimento da cidadania (BRASIL, 1997), sendo um dos princípios da LDBEN, (9394/1996), que define o ensino da língua materna como essencial para a formação do cidadão.

É preciso existir o ensino de gêneros textuais orais, que não fazem parte da comunicação entre os alunos, ou seja, de gêneros que precisam ser aprendidos para a existência das práticas sociais, em que são realizados (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Esses gêneros formais são compostos como eventos discursivos, necessitando de um controle do

comportamento linguístico, por serem realizados com ajustes preestabelecidos, exigindo uma prematuridade e uma idealização pedagógica norteada e sistemática (BRASIL, 1997).

O ensino da oralidade admite aos indivíduos incrementarem competências que não são aprendidas diariamente, por não participarem dos interesses privados de cultura, e por terem maior grau de planejamento. Os gêneros orais públicos devem ser priorizados, no planejamento dos professores, e nos conteúdos de ensino oferecidos pelos livros didáticos (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

O livro didático de Língua Portuguesa é uma das principais ferramentas mediadoras do ensino-aprendizagem, que, em: “situações didáticas, têm como objetivo contribuir para que os alunos pensem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente” (BRASIL, 1997, p. 21).

Mesmo os gêneros do discurso são instrumentos culturais arquitetados pelo ser humano, eles são provenientes dos intercâmbios estabelecidos com o outro, são textos concretos, ouvidos e reproduzidos pela comunicação discursiva entre os indivíduos, pois “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Esse entendimento não expressa a complexidade que englobam as práticas discursivas, pois, mesmo as enunciações ocorrendo instintivamente, “elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e específicas, e antes de tudo limites absolutamente precisos” (BAKHTIN, 2011), afirmando que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – autonomia –, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 274, 275)

O argumento indica a necessidade de os gêneros orais serem estudados e entendidos pelos indivíduos, para que possam orientar-se, determinado uma relação com seu comportamento linguístico, “agindo de forma mais eficaz e precisa, com uma noção mais articulada do que está acontecendo” (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Por englobar o estudo da oralidade e da escrita, pelo trabalho com os gêneros textuais no ensino-aprendizagem, é obrigatório um estudo direcionado, que alimente o discurso dos alunos, principalmente, em comandos discursivos menos familiares, admitindo:

Planejar e coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. Manejando, com

pertinência, as variedades e aos registros da língua oral em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p. 26)

Assim, entende-se que a assimilação das jurisdições alistadas à utilização da oralidade, nas situações sociais, é como “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103), demonstrando a admissibilidade e a seriedade da feitura de um trabalho essencial com os gêneros orais na escola, objetivando formar sujeitos adequados para “enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 8).

Os Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental (1997) asseveram que o ensino da oralidade deve ocorrer pelos gêneros orais, principalmente, pelos gêneros da esfera pública formal, salientando que o entendimento sobre os critérios extralinguísticos, paralinguísticos/cinésicos e linguísticos, essenciais a esses gêneros, contribui para a sua análise e produção.

Marcuschi (2007) entende que as propostas didáticas devem priorizar as práticas para a utilização da linguagem, nas esferas sociais, pela conjectura sobre atividades de entendimento e produção de textos orais e escritos. Por sua vez, Marcuschi (2001) entende o aparelhamento didático do oral, como artifício do ensino-aprendizagem, devendo-se iniciar pelo estudo das características multimodais, englobando a produção e entendimento de gêneros orais específicos, pois existe uma interdependência entre oralidade e letramento.

No Brasil, documentos norteadores da educação indicam a importância do ensino da oralidade nas escolas. Os PCNs de Língua Portuguesa implantam a linguagem oral como essencial para o ensino do Português, orientando que essa modalidade seja entendida como objeto de ensino-aprendizagem, admitindo “aos indivíduos acessarem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 8).

Reforço, assim, o trabalho com os gêneros orais na Educação Básica, sugerindo que “as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de [...] compreensão oral devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos em situações contextualizadas de uso” (BRASIL, 2012, p. 11).

## 2.2 - Oralidade na escola: discursos e identidades em fluxo<sup>2</sup>

Neste subtópico apontaremos reflexões sobre oralidade na escola, valorizando-a como recurso de democratização, a partir de uma política de afirmação da diferença, para dar voz aos que são silenciados, e, dentro de uma escolarização democrática da cultura popular (GIROUX; SIMON, 2011).

A linguagem oral é um dos aspectos básicos da vida, expandindo as probabilidades de inclusão e informação nas diferentes práticas sociais. A aprendizagem oral auxilia na difusão de ideias, axiomas e finalidades de distintas naturezas, e na manutenção das relações interpessoais. Quanto mais as/os alunas/os falarem em conjunturas díspares, mas aumentarão suas aptidões comunicativas expressivamente. Portanto, a linguagem oral é um instrumento básico de comunicação.

Tendo em vista que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre pela vivência de conhecimentos diferenciados, envolvendo seus diversos usos, consideramos fundamental que os profissionais do ensino apreciem a oralidade como fator essencial em sala de aula, ajudando a/o aluna/o a se tornar um sujeito expressivo, emancipador, participativo e decisivo na sociedade. A oralidade é percebida como uma atividade verbal contemporânea, em diferentes situações em que o sujeito se coloca ao longo da vida, sendo, além disso, a conservação dos dados, contidos na memória humana, um instrumento básico para as crianças ampliarem suas possibilidades de inclusão e informação nas práticas sociais (CÂMARA JÚNIOR, 1977).

A expressão oral é o recurso pelo qual o ser humano expõe seus sentimentos e ideias, arquitetadas no âmbito social, ou seja, a criança nasce com a aptidão para desenvolvê-la, e a figura materna torna-se uma das principais fontes de auxílio.

Toda comunicação se faz na interação, não se pode pensar em palavras e linguagem sem uma interação com o outro. As palavras possuem vários significados, não sendo o mesmo para todas as pessoas, pois o sentido é feito pela interação do sujeito como seu interlocutor, nos diversos discursos (AUGUSTO, 2011).

Conforme destacamos anteriormente, Marcuschi (1997) afirma que é fundamental o trabalho com oralidade nas aulas de língua materna. Contudo, esse tópico tem sido deixado de lado pela comunidade escolar, em virtude do foco, que, ainda, é dado às aulas de português,

---

<sup>2</sup> SILVA, L. R.; LEAL, C. B. Versão ampliada do capítulo intitulado **A RESSIGNIFICAÇÃO DA ORALIDADE NA ESCOLA: discursos e identidades em fluxo**. Publicado In: Educação no Contexto Atual, p 223 -240. Marlene Barbosa de Freitas Reis Daniel Junior de Oliveira Carla Conti de Freitas (org.) Editora Scotti, Goiânia, 2021,

cuja função precípua, acredita-se, seja apenas ensinar a escrever e a escrever bem, apesar das muitas contribuições oferecidas, atualmente, pelo desenvolvimento das ciências da linguagem, como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional. A aprendizagem se tornou um processo contínuo de reconstrução do real, ocorrendo pela interação entre sujeito, instrumentos e símbolos presentes na realidade, iniciando-se antes da educação formal.

Assim, conforme a/o aluna/o desenvolve a competência de descrever acontecimentos, essa habilidade se aperfeiçoa e ela/ele relata experiências vivenciadas, recontando histórias e utilizando-a para criar de novos panoramas e personagens.

Entretanto, há uma anulação das atividades escolares, com a prática oral, mesmo com as adiantadas discussões acadêmicas sobre a oralidade. Essa anulação pode ser explicada pela prática das comunidades escolares de que a função disciplinar da língua portuguesa seja apenas ensinar a escrita, submetendo o ensino da oralidade à escrita, por meio de uma confusão que se faz entre língua e gramática normativa (BAGNO, 2002).

A oralidade, segundo Marcuschi (2001), consiste em uma prática social interativa, visando à comunicação, apresentada em diversas formas ou gêneros textuais, fundamentados na realidade sonora, desde uma efetivação mais informal à mais formal, nos mais variados contextos. Diante das exigências de emprego da modalidade oral, não só na conjuntura escolar, como nas instâncias sociais, fazemos necessária a expansão e a fundação de atividades que cooperem no aumento da capacidade oral.

Os exercícios de oralidade na escola são quase inexistentes, identificando-se somente atividades usando a modalidade falada, como em conversas com colegas, discussões em grupo e correção de exercícios, feita oralmente. Também são usados focos como a metodologia de informação sobre os gêneros orais e o *continuum* da oralidade e do letramento (CAMPINHO, 2007).

É possível afirmar que a expressão oral está desprestigiada nos planos de aula dos docentes da escola brasileira. A ausência dessa modalidade, em sala, está também associada a práticas disciplinares, em que o silêncio é naturalmente visto como medida de controle e domínio de poder. Michel Foucault (1926-1984) aborda, em sua obra *Vigiar e punir* (2014), (2013), a questão do poder, mas não no sentido jurídico (FOUCAULT, 2013).

Para o filósofo, o poder se estabelece nas práticas disciplinares, que permitem que os corpos sejam controlados, estando sujeitos às forças que podem impor sentimentos de utilidade e produtividade. Além disso, Foucault define que, atrelada à descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, vem o sentido de submissão. Dessa forma, quando há a ausência de práticas

que incentivem a oralidade, o processo de controle, conforme Foucault (2013), torna-se possível.

A educação, nesse sentido, assemelha-se a algo sem gosto, sem cor, sem vida em si mesma. A escola se descola do mundo ao redor. Seus muros cercam um mundo virtual desvirtuado. E o aprendido, ou seria o decorado, é conhecimento tatuado, sem raízes no mundo vivido da cultura popular.

O pouco espaço da oralidade na escola se confirma pelo privilégio concedido à linguagem escrita em sala de aula. De modo geral, em nossa sociedade, cada lugar e tempo possuem sistemas de permissões e negações de movimentos, que são amparados em procedimentos pré-estabelecidos. A valorização extrema do texto escrito é, dessa forma, mais do que atividades, são uma postura de trabalho, que investiga o lugar de poder que a escrita possui na sociedade (GNERRE, 2009).

Diante disso, ao analisar a visão de Gnerre (2009), entende-se como o autor destaca a linguagem relacionada de forma direta ao poder. Tal fato se dá devido à existência de classes sociais, em que a classe dominante não procura compreender e respeitar a variedade linguística e escrita existente no país. Dessa forma, as classes mais vulneráveis encontram-se reféns de códigos linguísticos que acabam por excluir os indivíduos da comunidade externa, reafirmando a identidade apenas dos pertencentes àquele grupo.

Sendo assim, ao compreender a importância de estabelecer a oralidade, e o modo como ela pode evitar exclusão linguística, percebe-se um interesse crescente de muitas instâncias sociais na negação do corpo, dos gestos e dos movimentos fora das normativas construídas. Na escola não é diferente. Há normativas predominantes, que permitem ou proíbem os corpos dos sujeitos de se movimentarem e se expressarem. Há uma demanda disciplinar que represa a oralidade em função da disciplina em sala de aula, associando a oralidade a uma desordem, e não a um aprendizado. O fato é que não aprendemos a pensar com o corpo, e, conseqüentemente, não aprendemos a ensinar a pensar com o corpo.

Em relação ao trabalho da língua oral como conteúdo, autores como Ramos (1999) e Marcuschi (2001) entendem que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam a obrigatoriedade de os professores objetivarem o ensino para o acréscimo da habilidade de uso da língua oral, oportunizando o refinamento das habilidades de exposição de ideias, de maneira coerente e contextualizada, a compreensão dos diversos tipos de gêneros textuais que circundam socialmente, e o ajuste da fala para situação de interação verbal, de escuta e reflexão sobre a língua.



A linguagem como função admite o pensamento, permitindo a comunicação dele. É pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo, ou mentalmente a si mesmo, que a criança organiza o pensamento e o torna articulado. Nos estudos linguísticos, a linguagem, oral ou escrita, é um todo em que as palavras se estruturam em frases, podendo ocorrer por meio de expressões e formando uma sequência de fatos. A linguagem como função admite o pensamento e permite a comunicação ampla do pensamento (COUTO, 2007).

Na perspectiva vygotskiana, a relação do ser humano com o mundo é determinada pela linguagem. O autor entende que o contato da criança com a linguagem é realizado pela relação com o outro. Quando a mãe trata, significativamente, os balbucios das crianças, conversando com elas, é transmitida a língua materna, tornando a criança um sujeito falante. A aquisição da língua não é um processo unicamente natural: para aprender a falar, é preciso entender que a linguagem e a intercessão do adulto são primordiais como uma referência para a compreensão da linguagem (VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1996) afirma, em relação à linguagem, que os significados das palavras são ampliados por via natural, e o desenvolvimento psicológico ajuda no entendimento do percurso dos signos. Para o autor, o pensamento verbal e a linguagem racional decompõem o aspecto biológico primitivo para uma função social e histórica da fala. A criança está em uma cultura em que a linguagem se encontra estruturada, acrescentando seus horizontes de pensamento verbal, ao expandir sua interação com o meio, o sentido das palavras liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários.

Considera-se que falar sobre o trabalho com a oralidade e a adoção de gêneros orais para o trabalho com a linguagem não é excepcional, nem novo. Todavia, reforçamos a mudança na perspectiva de trabalho, e as reflexões teóricas relacionadas à internacionalidade, constituindo-se em um diferencial para as abordagens que destacam a competência comunicativa e o ensino dos gêneros orais. Isso, revendo o entendimento de gênero, que não pode ser apreendido como um modelo formal e descontextualizado, com atributos compreendidos pelo estudante, ao longo dos níveis de escolaridades já conhecidos.

Assim, o ponto de partida do gênero é o vínculo existente entre o uso da linguagem e as atividades humanas, e os enunciados entendidos pela sua função na tecnologia de interação. Os seres humanos agem, em algumas esferas das atividades, como as da escola, da igreja, das relações de amizade. Essas esferas determinam o uso da linguagem na forma de enunciados.

Os gêneros são tipos de enunciados estáveis, assinalados por um conteúdo temático, uma constituição composicional e uma atitude. Fala-se sempre por gêneros no centro de uma

esfera de atividade. O gênero determina uma interconexão da linguagem com vida social (RIBEIRO, 2016; GNERRE, 1991).

Desde os noticiários, vistos e ouvidos por expectadores leitores de uma realidade social factual, diariamente, até as longas narrativas orais, as novelas e os filmes da teledramaturgia brasileira, chegam a um nível de complicação discursiva e temática a ponto de abordar polêmicas sociais com questionamentos, e penetrar várias camadas sociais, atingindo todas as classes. O texto oral, veiculado via redes sociais, compõe um conjunto de material real, que são enunciados, realizados em seu cerne de subjetividade temática, e multiplicidade de estilo e conteúdo (AUGUSTO, 2011; CHAER; GUIMARÃES, 2012).

Existem vários entendimentos da linguagem como resultante da ação social, a interatividade e a produção da linguagem, ocorrendo em diversas esferas da atividade social, destacando-se uma abordagem interacional. A produção da linguagem significa produção de discursos: dizer algo para alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico, significando que as escolhas feitas, ao dizer, não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas provenientes das condições em que o discurso é feito. Ou seja, quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza pelas noções que o interlocutor tenha sobre o assunto, supondo serem suas opiniões, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade, da posição social e hierárquica, podendo indicar as escolhas que serão feitas relacionadas ao gênero em que o discurso se realizará (AUGUSTO, 2011).

Consideramos necessário que educandos e educandas exercitem a língua oral, para atender às exigências dos mais diversos gêneros discursivos, que circulam dentro e fora do ambiente escolar, usando-a com vigor, sabendo adequá-la a escopos e situações comunicativas, que promovam conversar em grupo, expressar sentimentos e opiniões, proteger pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados, assim como participar de diversas situações de comunicação oral, acolhendo e entendendo as opiniões alheias, com respeito aos diversos modos de falar (RAMOS, 1999; OLIVEIRA, 2003).

Ademais, é possível ao indivíduo perceber, por meio da oralidade, seus fluxos identitários e culturais, valorizando e ressignificando heranças sociais, afetivas e históricas, uma vez que o trabalho com a oralidade possui papel importante no processo educativo, que se torna eficiente, quando ajuda em situações em que as/os alunas/os desenvolvam e explorem suas capacidades comunicativas e sociais.

Embasado nesse entendimento, o/a professor/a promoverá atividades como conversas, discussões, poesia, dramatizações, fantoches, leitura de histórias, entrevistas, músicas, reconto de histórias, trava-línguas, debates, e exposições orais, admitindo que a criança seja mais

comunicativa e possua um intercâmbio maior com o grupo. O ambiente deve ajudar no desenvolvimento oral das crianças, fazendo com que se comuniquem. O trabalho com a linguagem deve ocorrer por meio de atividades expressivas (CHAER; GUIMARÃES, 2012).

Vale ressaltar que não é papel da escola ensinar a/o aluna/o a falar, tendo em vista ser algo que a criança aprende antes da idade escolar. Entretanto, demonstrar o valor cultural e subjetivo da fala, dentro do processo emancipatório, compõe uma de suas finalidades.

Expressar-se oralmente requer confiança em si mesmo, o que se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende de a escola ofertar um ambiente de respeito e acolhimento à vez, à voz e à diversidade.

É papel da escola ensinar-lhe os usos da língua adequados em diferentes situações comunicativas, concedendo-lhe instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito, reproduzindo as formas de expressão próprias de sua comunidade. É necessário ensinar-lhe a usar adequadamente a linguagem, em instâncias públicas, utilizando a língua oral de forma mais competente (MARCHUSCHI, 2001).

Dinéa Sobral Muniz (2007), Leonor Lopes Fávero *et al.* (2009) indicaram uma visão sobre o ensino de língua, pontuando os predicados da fala e da escrita, com suas características e a organização de cada texto, advertindo os níveis de estrutura do texto falado, e destacando o estudo dos conceitos de conexão e nexos, que admitem maior entendimento sobre a dinâmica da oralidade no cotidiano, principalmente, em argumentos mais formais de usos.

Os autores defendem o ensino da oralidade nas escolas, como tentativa de indicar a sua diversidade de uso, quer formal ou informal, escrita ou falada, rompendo com a visão tradicionalista de certo e errado, e primando pela adaptação dos registros embasados em seu uso. Nesses estudos, foi indicada a necessidade do desenvolvimento das habilidades de observar situações de conversação, definidos como atividade em que interagem dois ou mais interlocutores, que se alteram constantemente, arrazoando sobre temas próprios, como tópicos ou assuntos, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

Carlos Alberto Faraco (2008), em “*Norma culta brasileira: desatando alguns nós*”, recorda que não ocorre um padrão absoluto de língua e de correção da língua, pois o que existe são padrões relativos às diversas situações, indicando que os fenômenos linguísticos são relativos às circunstâncias. Portanto, somente com o ingresso às diversas variações linguísticas, e à experiência da literatura, sem descuidar do convívio sistemático com os textos, com ampla circulação sociocultural, é que se promove uma noção do uso real da língua, ensinando ao aluno as adequações conexas em cada situação de comunicação. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008),

em “o professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa”, afirma que a promoção do contato com variados textos, considerando a diversidade intrínseca na língua, indica que as variantes não são uma fala, mas um expediente assentado à disposição dos falantes. Assevera, ainda, que o professor não pode lidar com o erro ortográfico da mesma forma que interfere na língua oral, pela flexibilidade dessa modalidade, para acordar a linguagem aos casos de fala, demonstrando que o estudo da língua oral contribui para a inteligência das variações linguísticas, pois é território dessas, admitindo ao falante usá-las e ajustá-las a cada contexto.

Por fim, Castilho (2014) propõe a inclusão da língua falada na prática escolar, afirmando que a escola deve tomar, como ponto de partida, nos aprendizados conversacionais, o conhecimento linguístico que os alunos trazem para a escola, sugerindo que os professores entendam a importância da fala familiar e do letramento extraescolar, lecionando a multiplicidade adaptada a cada situação. Se a escola é a primeira relação do cidadão com o Estado, não seria plausível que ela se assemelhasse a um lugar onde se cuida das coisas fora da realidade cotidiana?

O autor indica, ainda, que a seleção de textos para o ensino deve ser ajuizada na realidade sociocultural da/o estudante, preparando-a/o para o uso extraescolar, e defendendo ser relevante estudar a língua de modo a interligar modalidade oral e escrita, e não as tomar como opostas.

A escola, nesse sentido, precisa ultrapassar os aspectos teóricos, penetrando no cerne da prática cotidiana, acrescentando os conhecimentos e acendendo um novo mundo de significado aos educandos. Em sala de aula, experiências e vivências se agrupam em um mesmo espaço, esperando serem cultivadas. Assim, cabe à escola sistematizar formas de estimular a expressão da oralidade, desde a mais tenra infância, pois a democratização do conhecimento determina que a escola proporcione espaços que viabilizem a formação de cidadãos e sua participação nas dimensões política e pedagógica, rompendo barreiras culturais, que separam a escola da comunidade, e admitindo uma articulação do educador com o contexto cultural em que se insere.

Autores brasileiros como Paulo Freire (1979) propõem uma educação democrática, político-crítica, libertadora, pela conscientização e transformação da realidade, por meio do conhecimento não moldado ou imposto, mas construído. Dessa forma, o autor passa a discutir propostas teóricas embasadas na concepção interacionista da linguagem, percebendo a oralidade da cultura local e a negatividade de uma aprendizagem que desconsidere a questão. Assim, a oralidade é uma operação direcionada ao mundo concreto, indo ao cerne da ação,

diferente da linearidade do texto escrito, sendo obrigatória uma educação com saber de experiência, o que é fornecido pela contextualização da aprendizagem.

Freire (1999) ainda defende que o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, advertindo haver uma fala defensora da autonomia social, do resgate da cidadania e da autonomia linguística, no uso eficaz da linguagem, promovendo a necessidade do conhecimento da língua, em seus níveis oral e escrito, para o exercício pleno da cidadania, a promoção dos bens sociais e o entendimento de um direito que lhe é assegurado.

Marcuschi (2007) afirma que, talvez, pela ideia ingênua de que não seja necessário trabalhar oralidade com os alunos, já que esses chegam à escola sabendo conversar, a escola brasileira adota uma postura fortemente arraigada, que já se transformou em uma espécie de consenso: a escola existe para ensinar a escrita, e não a fala.

Segundo o autor, é possível concordar com a ideia de que se deve ensinar o texto escrito, “mas é possível também acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O ser humano é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2007, p. 39), levando à hipótese de que o apagamento da oralidade na escola pode estar relacionado ao apagamento do sujeito e de sua identidade, nesse mesmo espaço.

Giroux e Simon (2011, p. 109) compreendem a escola como formas sociais, que ampliam as capacidades humanas, habilitam as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades, de modo que sejam capazes de exercer poder para transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas democráticas de poder social. Os autores defendem uma política da diferença, para dar voz aos que são silenciados, em face de uma escolarização de centralidade na escrita.

Compreendendo a escrita como a legitimação histórica das oralidades de grupos detentores do poder (GNERRE, 1991, p. 45), um olhar sobre oralidade, associado não a uma fase intermediária para a escrita, mas à afirmação de identidades silenciadas, pode contribuir para consolidar práticas democráticas na escola, das quais falam os referidos teóricos franceses.

Diante desse contexto, compreende-se que a escrita assume uma característica de centralidade na cultura, visto que se constitui de uma atividade em que os conhecimentos emergentes e advindos de diferentes campos do saber são estimulados, possibilitando as interações sociais. Dessa forma, os estudos sobre identidades contemporâneas vêm ao encontro da importância em debater acerca da centralidade da escrita na cultura, o que vai ao encontro do processo de ensino da oralidade, estabelecendo uma relação mutualística. Assim, compreende-se que a identidade do sujeito pós-moderno é variável, e, constantemente, deslocada, manifestando-se por meio de sua cultura (HALL, 1997).

Considerando que a língua é uma expressão cultural, e submetida à mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG *et al.*, 2006), diferente da escrita, que é estável e normativa, essa configuração de sujeito, também, em permanente instabilidade, fica evidenciada, quando práticas orais estão em questão.

Dessa maneira, não anulará a diferença, por meio da qual as identidades são construídas. Dentro da teoria da diferença, expressa em Derrida, Judith Butler e outros, o autor concorda que, somente pela diferença, por meio da relação com o outro, com o que não é, com o que falta, é que as identidades podem ser delineadas (HALL, 2000). Ainda sobre a relação entre sujeito e discurso, vale ressaltar que a inserção em determinado discurso promove a formação histórico-cultural, afirmando e reafirmando as construções simbólicas.

Não há discurso sem pretensão ideológica, como defende Bakhtin (1997). Segundo ele, um produto ideológico compõe uma realidade natural ou social, como todo corpo físico, que é instrumento de produção ou produto de consumo, e que também reflete e refrata uma outra realidade exterior a si: “Tudo o que é ideológico remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1997, p. 31).

Nesse sentido, a formação discursiva é o que determina a enunciação, que consiste no conjunto de valores atuantes, na organização do pensamento coletivo, e que demonstram regularidade entre os enunciados, como se verifica em Foucault (1986). É possível aplicar o conceito da formação discursiva de Foucault no âmbito escolar, visto que, a mudança é dada pela inserção do sujeito em práticas discursivas, como a leitura, a interpretação, o diálogo e a escrita, em processo de interação social, e em diálogo com várias perspectivas de conhecimento. Dessa forma, observa-se a importância de atividades que foquem na formação discursiva do aluno, para que seja desenvolvido o conjunto de valores, bem como a construção de um pensamento coletivo, que é de suma importância para vida em sociedade.

Por conseguinte, abordando com relação a oralidade, partindo do estudo da língua falada não padrão, os falantes são identificados no processo de aprendizagem, porque suas variantes, muito usadas nas práticas sociais, servem como objeto de estudo e são avaliadas como manifestações possíveis.

Por sua vez, Marcuschi (2001) defende que a escola necessita redirecionar seu olhar para a língua falada, sem considerá-la superior, arraigando-a no argumento de ensino, e encerrando o entendimento de que esse ambiente é o lugar do aprendizado da escrita, uma vez que o ser humano é um ser que fala, e não um ser que escreve. Além disso, sustenta a possibilidade de trabalhar a oralidade nas aulas, não de forma a ensinar a falar, mas sim, identificando a riqueza, variedade e importância do uso da língua oral, por meio do estudo das

variações, indicando, então, que a língua falada é modificada, e que a noção de um dialeto padrão uniforme é uma questão teórica e não tem um análogo baseado na experiência.

A abordagem da fala admite entrar em questões evitadas no estudo da língua, como as de variação e mudança, pontos relevantes, porém, dificilmente vistos. Noções como norma, padrão, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo e gíria, podem ser centrais no ensino de língua, ajudando a formar a consciência de que a língua não é homogênea, nem monolítica. Isso demonstra que o ensino da modalidade oral pressupõe lidar com a variação linguística, pois implanta a realidade social linguística do aluno no contexto escolar, conferindo a importância do uso extraescolar na formação e no aprendizado (MARCUSCHI, 2001).

Sobre a variação como objeto de ensino, Bagno (2002) defende que é problemático balizar o que é norma culta no Brasil, considerando a realidade sociocultural dos falantes, a influência da mídia e das novas tecnologias, bem como a mescla entre os gêneros textuais. Fatores indicativos de que a sociedade e a cultura são plurais e multifacetadas, porque unicamente uma língua plural e multifacetada poderia ensinar o aluno a conviver na ampla diversidade das atividades de linguagem.

Assim, neste capítulo, foi possível aprofundar a discussão em questões acerca da oralidade, cultura, importância dos educadores e a centralidade da escrita. Ao que se refere as instituições escolares, no âmbito do ensino da língua portuguesa, além da importância de os alunos conviverem com a diversidade e as variedades da língua, a oralidade tem o papel importante, também, na formação de sujeitos mais autônomos e atuantes, sócio e culturalmente, pela afirmação de sua identidade cultural.

## **CAPÍTULO III – ORALIDADE E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ESTUDANTE**

Neste último capítulo, será discutido como a oralidade pode afirmar a identidade do estudante. Em seguida, será realizada uma reflexão acerca dos desafios enfrentados no desenvolvimento da oralidade, quando se tem o objetivo de atingir formações identitárias dos estudantes. Entende-se, ainda, que, o desenvolvimento da oralidade possibilita a afirmação da identidade cultural do educando, mas, para essa possibilidade, existe enfrentamento de desafios como: as relações interpessoais e as dificuldades em lidar com a diversidade.

Vale a pena ressaltar que a instituição escolar se constitui como um lugar importantíssimo, na construção das formações identitárias, ao passo que a diversidade cultural e racial também pode apresentar entraves à construção das identidades dos indivíduos. Nesse sentido, serão abordadas, neste capítulo, as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano escolar, referindo-se à questão racial e cultural, presente em sala de aula, e como a construção da identidade está relacionada a essas questões.

Por fim, será discutido o papel da instituição escolar, bem como o papel do educador na dimensão educacional, o qual detém grandes responsabilidades sociais no processo de construção da identidade dos alunos. Conforme destacado anteriormente, a expressão oral não recebe a mesma ênfase que a expressão escrita em grande maioria dos planos de aula dos docentes das escolas brasileiras, sendo uma questão diretamente relacionada à construção da identidade.

Neste capítulo será discutido, mais detidamente, essa ausência associada a práticas disciplinares adotadas como cessamento da oralidade, do silenciamento, visto como medida de controle e domínio de poder. Tal maneira de exercer poder sobre o outro foi citado por Foucault (2006), visto que, não se apropriar do discurso faz com que o indivíduo não exerça o seu direito de autoafirmação, tornando-se vulnerável para que outro exerça controle e poder sobre ele. Vale a pena ressaltar que, a autoafirmação é estimulada em âmbito escolar, sendo de suma importância seu incentivo por parte da instituição e do corpo docente.

### **3.1- A identidade do educando e a oralidade**

A identidade refere-se ao processo de interação dos indivíduos, em diferentes espaços sociais, nos quais eles buscam construir uma série de significados de si, e, simultaneamente, de outros significados. No entanto, esse processo cognitivo não se reduz a um conjunto de crenças



e representações sobre si e os outros, mas, também, sobre o meio social em que se inserem, o que converge no processo de produção, dando origem à identidade. Assim, entende-se que, no momento em que o indivíduo se questiona, refletindo acerca da pergunta: “quem eu sou?”, a resposta pode ser obtida com relação a diversos aspectos, seja com base na perspectiva racional ou emocional, cabendo aos Estudos Culturais avaliar como ocorre o processo de criação da identidade do indivíduo em meio a tais questionamentos.

Sendo assim, é preciso destacar a relação direta que a oralidade estabelece com a ação de afirmar a identidade do aluno, visto que, estando em um ambiente propenso a existência de diversas culturas e ideologias, é nesse espaço que o aluno acaba por iniciar a construção de suas referências identitárias. Dessa forma, entende-se como a oralidade mostra-se de suma importância no desenvolvimento do sujeito, cujo irá se deparar com inúmeros desafios, bem como relações interpessoais, sendo necessário que o aluno esteja pronto para afirmar-se como indivíduo único, pensante e reflexivo. Contudo, o espaço escolar, muitas vezes, acaba por contribuir para que a oralidade não seja possível, estabelecendo o domínio da escrita, refletindo na existência de lacunas no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano escolar (SILVA, 2019).

Vale a pena ressaltar que as instituições sociais também desempenham um papel importantíssimo, na construção da identidade, pois se referem a espaços de produção de conhecimento, bem como, experiências, relações recíprocas, comunicações e atividades, de significado-símbolo, destacando a escola como uma dessas instituições. A construção da identidade dos jovens, focando dentro da instituição escolar, constitui-se em uma realidade, por ser local privilegiado de circulação cultural, específica e de produção de sentido, para as diversas práticas sociais. Assim, a escola funcionaria como um elo, direcionando e exibindo todo o material de referência da construção da identidade dos educandos. Além de instituições, as escolas são comunidades de vida e destino, cujos membros convivem e estão absolutamente vinculados (BAUMAN, 2005).

Destaca-se, ainda, como a escola pode perpetuar as desigualdades entre os indivíduos, mesmo que inconscientemente, devido ao seu modelo baseado no eurocentrismo, que acaba por desqualificar ou inferiorizar alguns continentes, como o africano (SANTOS.; 2005). Dessa forma, entende-se que tais fatores dificultam a construção da identidade dos indivíduos, o que é muito visível, no caso da identidade negra, que acaba por se construir, de forma enfraquecida, desde a sua origem. Destaca-se que a escola também é um lugar de convivência social, e acaba por perpetuar, de maneira cruel, atos de discriminação, que, por muitas vezes, passam despercebidos e são vistos como brincadeiras entre os alunos (CAVALLEIRO, 2005).

Dessa forma, entende-se que a construção da identidade dos alunos negros compreende um processo contínuo, e que ocorre dentro dos espaços em que esses indivíduos frequentam e estabelecem relações com outros indivíduos. Além da escola, outros espaços também são importantes, na construção de identidade, como instituições religiosas e locais de lazer. Contudo, enfatiza-se que é o espaço escolar o de maior impacto na formação do aluno, sendo, nesse local, a ocorrência de intensa troca de experiências. No caso da construção da identidade do aluno negro, é preciso destacar como a trajetória escolar exerce grande impacto sobre essa construção, de forma que é preciso saber lidar e respeitar essa identidade negra, estando apto a lidar com suas complexidades (GOMES, 2005, p. 132).

A autora, ainda, destaca que escola também pode ser vista como um espaço de reprodução e divulgação das diferentes fontes culturais, presentes na sociedade, em que são inseridas, então, para melhor compreender a construção de diferentes identidades pelos jovens, é preciso considerar a importância de sua ligação com a cultura e a educação, ou seja, reconhecer a existência de uma articulação ativa, nos processos educativos, na escola e fora dela.

O debate, em torno da identidade, na sociedade contemporânea, é marcado por uma série de noções e referências, nos ambientes de consumo e mídias sociais, em rápida mudança, com que nos deparamos constantemente, tendo como referência a informação para obter um certo grau de ancoragem sociocultural. Ainda, no contexto escolar, enfatiza-se que a identidade praticada em diferentes espaços sociais, midiáticos, familiares, institucionais, entre outros, em que, por vezes, se encontram novos significados e narrativas, quando conflitantes, constitui um aspecto influenciador de comportamentos, a estimular novas relações sociais.

Compreendendo a respeito do conceito de identidade, conforme Woodward (2012), a identidade é relacional, visto que sua existência depende de algum fator externo, ou seja, uma outra identidade é capaz de fornecer condições e estímulos para que ela exista. Sendo assim, destaca-se que a identidade está diretamente relacionada com a diferença, cuja necessita dela para que exista. Tal realidade pode ser entendida como problemática, pois sugere uma ação de negar as semelhanças entre grupos. Por sua vez, algumas diferenças são vistas como mais importantes, sendo a diferenciação realizada através de símbolos de representação. Dessa forma, entende-se que a identidade não é o contrário da diferença, mas estabelece com ela uma relação de dependência.

Nesse processo de correlação, segundo Castells (1999), a identidade está ligada às atividades, história de vida, sonhos e fantasias de cada adolescente. A identidade permite, por um lado, sua percepção como sujeito único, apoderar-se de sua realidade pessoal, e, portanto,

de sua percepção de si, portanto, de sua própria consciência. Por outro lado, permitem a diferenciação entre o eu e os outros, termo comparativo, que pode evidenciar as características identificadoras de cada um. Em uma escola onde os alunos interagem com mais pessoas, os alunos se deparam com novas histórias e significados.

O universo do campo escolar permite o entrelaçamento de grupos de diferentes tamanhos e referências sociais, regidos por um sistema de normas e regras de funcionamento, passíveis de atualização, de acordo com as preferências das pessoas. Comparado com a natureza quase obrigatória das famílias e bairros, na escola, os alunos têm mais liberdade para formar seus próprios grupos.

Para abordar o tema da "construção de identidades nos espaços escolares", com foco na oralidade, considera-se necessário, primeiramente, fazer algumas considerações acerca das identidades, relacionando-as ao desenvolvimento da oralidade. Tal necessidade ocorre devido à importância em compreender como a formação da identidade exerce impacto na vida do indivíduo, visto que, sua formação como cidadão, ações e pensamentos, estão atrelados à afirmação e reconhecimento de sua identidade.

Dentro da perspectiva expressa, pode-se considerar a diferença como "relação social", visto que ela se integra às relações sistemáticas através de discursos econômicos, bem como culturais e políticos realizados pela sociedade. Dessa forma, a diferença como relação social faz parte das trajetórias históricas, bem como, contemporâneas das circunstâncias materiais e até das práticas culturais dos indivíduos, que acabam por possibilitarem a existência de condições para a formação de identidades dentro de um grupo (BRAH, 2006).

Nesse sentido, o conceito de identidade neste estudo está relacionado com a existência do diferente, como um fator de suma importância no processo de construção da personalidade e autoestima do indivíduo. Após compreender a relação de oralidade e identidade, é possível analisar tal relação no espaço escolar, onde educadores e educandos devem lidar com o diferente a todo momento.

Refletindo e propondo reflexões críticas e contextualizadas sobre a utilização da linguagem oral, nas salas de aula do ensino fundamental, é que pretendemos contribuir para a construção de uma pedagogia da linguagem, que não se limite apenas aos confins do currículo, mas que se estenda, para além (inclusive) de uma abordagem disciplinar, disseminada por toda a escola.

Por exemplo, Paulo Freire (1979) afirma que o diálogo é a essência da educação como prática livre. Em outras palavras, não é possível abordar os problemas centrais associados a

uma educação para a emancipação, sem considerar o papel estratégico que o diálogo (linguagem) deve desempenhar nesse processo.

O objetivo é proporcionar que o aluno fale e seja ouvido, e, assim, facilitar sua formação sociocultural para apoiar o trabalho que está sendo construído. Destaca-se que, do ponto de vista linguístico, o caminho mais curto para o mundo subjetivo do aluno, bem como sua história de vida e a identidade cultural é o seu modo de falar, e não por qualquer outra modalidade linguística. Tal fato pode ser explicado devido a intensidade contida na ação de apropriar-se do direito de expressar-se através da sua fala. Dessa forma, é lícito dizer que a identidade do indivíduo se constrói através dos processos culturais, que, por sua vez, se manifestam no discurso (HALL, 2000, p. 23).

Interagindo com o outro, pela oralidade, o aluno se compõe, bem como estabelece as mais diversas relações sociais, potencializando seu conhecimento acerca de si mesmo, como indivíduo, sobre o mundo e acerca da sociedade a qual se faz pertencente, expressando seus valores ideológicos e sua visão de mundo. Essa interação pode ser realizada ao trabalhar com os gêneros orais em sala de aula. (CASTILHO, 2014, p. 31). Tal fato evidencia, mais uma vez, a importância do espaço escolar na formação da identidade do aluno, pois é, nesse espaço, que o aluno experimenta, muitas vezes, pela primeira vez, diversas experiências, as quais são responsáveis por dar início à formação do indivíduo. Destaca-se as relações pessoais como experiências mais marcantes dentro do espaço escolar.

A importância da língua é fortalecida, ao se constatar que, é, através dela, que o indivíduo pode mostrar sua essência, bem como expressar suas ideias. Contudo, é preciso destacar que não é apenas através da língua que o ser humano pode se expressar, sendo ela apenas uma das inúmeras ferramentas de comunicação, como a escrita, a arte etc. . E, para isso, a escola tem amparos legais para fazer um trabalho eficiente com a língua, passando, nesse contexto, a contemplar a oralidade do estudante.

Destaca-se que, com relação ao ensino efetivo dos gêneros orais, é necessária uma série de atividades planejadas e sistemáticas, com a finalidade específica de ensinar esses diferentes gêneros. Em outras palavras, as escolas devem se esforçar para desenvolver nos alunos uma relação consciente e voluntária, com seu próprio conhecimento linguístico, a fim de fornecer aos alunos meios eficazes de melhorar as habilidades linguísticas escritas e faladas. Para tornar possível tal realidade, atividades mais interativas precisam ser elaboradas, como rodas de conversas, debates, onde seja criado um espaço para que o aluno possa se expressar através do recurso da fala, exercitando o autoconhecimento ao falar sobre o que pensa a respeito de determinados assuntos selecionados para o debate.

Entende-se que, na maioria dos casos, o espaço escolar representa fontes primárias de acesso ao estudo da língua, além de formar futuros profissionais, ou seja, por ser a principal fonte de acesso ao estudo, é preciso ter cuidado ao trabalhar com diferentes tipos de textos em sala de aula. Assim, as atividades com a oralidade devem ser feitas em sala de aula, de modo a valorizar o oral e desenvolver essa questão nos alunos (MARCUSCHI, 2007, p. 34). Destaca-se que o espaço escolar dá oportunidade para todos os professores se responsabilizarem pelo tratamento da oralidade, não somente os professores de língua materna, mas sim os professores de todas as disciplinas, tendo em vista que todas as disciplinas têm possibilidades de cultivar a prática de ouvir o aluno.

Entende-se que a oralidade tem o papel importante na formação de sujeitos mais autônomos e atuantes, sócio e culturalmente, pela afirmação de sua identidade cultural. No âmbito educacional, a convivência com vários grupos e várias culturas oportunizam trocas de conhecimentos, por meio das práticas orais da língua. Contudo, historicamente, destaca-se uma superestimação da palavra escrita, o que a levou a monopolizar o trabalho linguístico nas escolas, ou seja, a palavra escrita é considerada, estritamente, no sentido, ou, com ela, o dialeto padrão, e acaba por receber maior atenção em âmbito escolar. Nesse sentido, claramente, não há espaço para as múltiplas vozes presentes nas salas de aula; os alunos ficam com duas opções, ou usam a norma padrão tradicional (quando permitido), ou ficam completamente em silêncio.

Dessa forma, o modo como o ensino da língua materna é introduzido nas escolas (com forte ênfase na escrita), significa sempre uma forma sofisticada de exclusão, apagando as diferentes vozes sociais que existem nas escolas, preparando os alunos para serem submissos, passivos e silenciosos. Vale a pena ressaltar que, não apenas a ausência da oralidade é capaz de tornar os alunos passivos, mas sim, um conjunto de práticas disciplinares como a ausência de atividades que incentivam a liberdade de expressão e questionamentos em sala de aula. Assim, entende-se que os gêneros discursivos têm sido centrais para a discussão do ensino de línguas no Brasil, ecoados, tanto no Parâmetro Curricular Nacional - PCN (BRASIL, 1998) quanto na Base Comum do Programa Nacional de Ensino - BNCC (BRASIL, 2018).

Os PCN (BRASIL, 1998, p.67-68), por sua vez, consideram que trabalhar com a oralidade em sala de aula não significa ensinar o aluno a falar, mas a “desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.)”.

Enfim, destaca-se que, trabalho com gêneros, sendo orais ou escritos, devem colaborar para a aprendizagem discente, e para a sua atuação na sociedade, como sujeitos ativos e com

voz, visto que, para tal situação, são necessárias algumas habilidades como: o domínio da língua e o domínio dos gêneros discursivos (BAKHTIN,2019).

Nota-se que os documentos citados, como: PCN e o BNCC, convocam o educador, bem como o aluno, a exercerem um trabalho voltado para a oralidade, e que deve envolver a escuta também. As reflexões feitas, neste trabalho, mostram que a oralidade não ocupa o espaço adequado nas nossas escolas, principalmente, nas atividades orais voltadas para o ensino-aprendizagem da língua materna, no ensino fundamental, no que diz respeito a considerar a identidade dos educandos.

Dessa forma, neste primeiro tópico, abordou-se com maior ênfase a relação da oralidade com a afirmação da identidade do aluno, onde, ao apropriar-se do poder da fala, o indivíduo pode questionar e refletir acerca dos acontecimentos a sua volta, dando forças para a construção de sua personalidade, o que é de suma importância para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

### **3.2- Desafios no desenvolvimento da oralidade na escola**

O papel do professor, na dimensão educacional, é pautado por grandes responsabilidades sociais, as quais lhes são requisitadas determinadas funções, e, para agirem, de modo consciente, autônomo e crítico, necessitam de conhecimentos. Esse processo é contínuo e se constitui em diferentes fases/etapas formativas, de maneira singular e coletiva, formando a identidade docente.

A profissão docente, ao dar-lhe um significado próprio, único e atrelado à vivência de cada disciplina, possibilita a mudança social. O professor não passa despercebido na vida de seus alunos, seja ela positiva ou negativa, pois o educador faz parte da história de vida de seu aluno (FREIRE, 2017, p .23).

As expectativas da sociedade, em geral, sobre a escola, residem no seu compromisso de conduzir os alunos a uma combinação dos conteúdos das diferentes disciplinas. Então os professores têm que capacitar seu grupo de alunos para atuar em diferentes esferas sociais, com uma riqueza de conhecimento que os ajuda a interagir com o mundo. Com isso, a sociedade espera que a todos seja garantida uma integração democrática na vida social.

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os PCNs, que se mostram como instrumentos de orientação educativa a nível nacional, contudo, não impedem que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo. Conforme consta na legislação vigente, explica-se:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

Por conseguinte, com o objetivo da escola, de fazer com que os alunos dominem a linguagem falada e escrita, os professores se comprometem a ensinar seus alunos a ler, escrever, ouvir e falar. Ao entrar na escola, no entanto, os alunos contribuem com suas próprias maneiras de falar, que são construídas nos contextos íntimos da vida cotidiana, naturalmente, nas interações sociais. No entanto, segundo explica Marcuschi (1997, p. 120), o gênero da escrita, em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais na escola, ou seja, apresenta um caráter de prestígio como bem cultural desejável aos indivíduos que compõem a sociedade.

Dessa forma, é impossível não destacar a escrita como um bem indispensável para a sobrevivência nas sociedades letradas, sendo compreendido por ela como um bem que exerce poder. Contudo, a falta de abordagem do gênero da oralidade, e, conseqüentemente, a perda de valor, relaciona-se ao fato de que os professores não percebem a necessidade de dar a seus alunos a capacidade de expandir sua linguagem oral. Os dois modos de linguagem, o falado e escrito, constituem-se de atividades interativas e complementares, no âmbito das atividades sociais e culturais, e que precisam de igual abordagem pela escola.

Enfatiza-se que a fala representa a prática oral, e é construída pelo usuário nas relações sociais de diversas situações cotidianas do dia a dia, enquanto a palavra escrita, como expressão formal da habilidade letrada, geralmente, é aprendida na escola. Portanto, entende-se que, o domínio da escrita e o acesso ao conhecimento é a maior fonte de força da sociedade, tornando a escola uma das principais causas da superestimação da palavra escrita em relação ao sistema oral (GNEREE, 2009).

Destaca-se que, não deter o conhecimento acerca do domínio da escrita tal fato favorece as classes dominantes, que continuam a exercer o poder sobre os menos favorecidos, e deixam de lado uma parcela significativa da população com dificuldades socioeconômicas, a qual não detém o acesso ao aprendizado da escrita e aos diversos conhecimentos divulgados pelas escolas. Dessa forma, a discussão estabelecida, neste estudo, até o momento, destaca como a oralidade está sendo estudada por diversos pesquisadores, tanto da área educacional quanto por sociólogos, historiadores e psicólogos, atestando o interesse e engajamento interdisciplinar do

assunto. No entanto, como visto, ainda existem grandes desafios para a implementação das práticas orais didáticas.

Um dos grandes desafios para a implantação de práticas orais em sala de aula é o chamado tradicionalismo, uma característica da escola, que acaba por reforçar o prestígio da palavra escrita, e, de uma certa forma, acaba por anular, mesmo que indiretamente, a fala do aluno. Outro fator a destacar, conforme Teixeira, (2014, p. 55), é a atual crença de que o ato de se comunicar, sendo uma habilidade construída pelo sujeito, durante o seu crescimento, já se mostra como suficiente para a sua chegada à escola. Assim, a oralidade acaba por não receber a ênfase necessária.

Um fato que precisa ser destacado é a defasagem que as crianças de classes sociais mais vulneráveis apresentam ao chegarem à escola, visto que, devido à sua história de vida e maior dificuldade de acesso aos recursos educacionais e de subsistência, ao adentrarem no espaço escolar, necessitam de atenção por parte do educador (CAGLIARI, 2009, p. 31). Tal atenção não deve ser confundida com menor capacidade intelectual, apresentada pelas crianças, apenas enfatiza-se a discrepância entre as crianças pertencentes à classes sociais mais abastadas e as mais vulneráveis, o que apresenta relação direta na formação de suas identidades culturais.

Além do exposto, os educadores compreendem que, caso o aluno saiba escrever, automaticamente, ele estará em um nível diferente da sociedade. Assim, mesmo que indiretamente, dessa forma, a atividade pedagógica passa a considerar que apenas a palavra escrita seria incompleta, pois a fala apresenta características próprias que também devem ser estudadas. Seguindo essa linha de raciocínio, conforme Marcuschi (1997):

A supervalorização da escrita, contudo da escrita alfabética leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas (MARCUSCHI, 1997, p. 130)

Além desses fatores, existem outros importantes. Teixeira (2014, p.58) destaca que o dinamismo presente nas atividades orais está relacionado diretamente com o ato de expor as diferenças pessoais e de opinião, o que acaba por produzir certa “confusão” no espaço. Assim, ocorre uma ameaça ao controle que o educador pretende deter naquela situação. Então, o educador acaba por demonstrar certa preocupação em expor o aluno a situações desconfortáveis, sendo que, muitas delas, ocorrem ao exteriorizar seus pensamentos e opiniões perante os demais. Dessa forma, inicia-se o processo de inibição entre os alunos, nas exposições orais, prejudicando a formação de sua identidade cultural.



Esses fatores destacados por Teixeira (2014) são entraves no cotidiano escolar, visto que se mostram como várias questões dentro do espaço escolar, que podem ser consideradas dificuldades para desenvolver práticas de oralidade na escola. Uma prática educacional, que pode ser destacada como entrave, é a formação deficiente oferecida ao professor, no Brasil, sendo outra dimensão, considerada na análise das causas do fracasso do ensino da língua materna, bem como a falta de formação, que acaba por gerar falta de vontade. Ainda, tal situação gera falta de planejamento das atividades em relação ao ensino dos gêneros orais, desencadeando uma situação contínua de despreparo.

Portanto, seria de difícil missão para o educador proporcionar a esse aluno uma extensão da língua, se, em geral, ele mesmo não tiver essa formação e aptidão para lidar com tal situação. A formação de professores torna-se ainda mais importante em todo o processo de ensino e aprendizagem, visto que se trata da principal causa a ser destacada, e para a qual é preciso focar a atenção, considerando as políticas públicas, pois, através da formação, é possível ampliar abrir o leque de questões relacionadas à evolução do aluno.

Ainda, com as aulas pautadas em um currículo elaborado com base na escrita, se evidencia, nas avaliações externas, que são aplicadas nas escolas, a ênfase do valor dado aos gêneros textuais escritos. Se as provas nacionais de avaliação da educação básica, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e a chamada Prova Brasil, que mede o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os concursos e seleções, são, em sua maioria, escritos e não oral, este ato reforça o desprestígio da linguagem falada, e reforça, na sociedade, a noção de que a linguagem falada não tem importância.

De acordo com o exposto, os autores Libâneo, Freitas e Silva (2018, p. 98) enfatizam que, conforme o projeto neoliberal para a educação, que segue a perspectiva de governança mundial, atrelada aos sistemas educacionais, entende-se que é comum o foco da escola se voltar para a produção mínima de resultados, ou seja, de natureza imediatista. Tal fato ocorre devido aos processos de ensino serem, muitas vezes, acelerados, para que os alunos tenham contato apenas com o que é considerado pelas escolas como importante, ocorrendo, muitas vezes, um contato superficial do aluno com os conteúdos.

Ainda, considerando uma ideologia avaliativa, os autores defendem que os resultados mínimos produzidos são facilmente verificados, visto que exercem a função de serem parâmetros para a elaboração de currículos nas escolas (sendo currículos padronizados em ações pedagógicas comuns, e de controle da instituição escolar e do trabalho do educador). Enfatiza-se que tais currículos padronizados também se mostram como critérios de classificações de escolas, resultando no recebimento de recursos, e estando relacionados com a divulgação de

estatísticas que se mostram, muitas vezes, como falsas, no que se refere à qualidade de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, parafraseando com o que foi destacado anteriormente, entende-se que o cidadão, que deveria ser educado para uma visão do bem comum, referenciada com direitos humanos, na limitação de suas ações, é educado pelo interesse do Estado, hoje, referenciado pelo modelo neoliberal, individualista, de interesse particular. Outro aspecto importante, que foi mencionado antes, é a cultura do silêncio na sala de aula, o cessamento da oralidade, algo que é espontâneo.

Seguindo esse raciocínio, a autora Bell Hooks (2017, p. 253) chama atenção para o fato de que o corpo detém o legado de repressão e negação, que foi transmitido pelos educadores e através das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Assim, o mundo público do ensino institucional apresentava um local, onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido, dado que o corpo do indivíduo detém uma história do ser, que, muitas vezes, tenta ser anulado pelas práticas sociais, mas que deve ser compreendido como um instrumento de expressão, e que detém todo o histórico de relações estabelecidas pelo sujeito, sendo, de suma importância, também, na formação de identidade cultural do indivíduo.

Em contrapartida, ao falar de anulamento dos corpos, Foucault (1999) apresenta a escola, juntamente com o quartel, a prisão, o manicômio e a fábrica, como uma instituição disciplinar, que tem como objetivo a formação (ou formatação) física e mental do sujeito, enquadrando-o nas normas e valores da sociedade em que está inserido, de modo a torná-lo assujeitado, dócil, obediente e “útil” ao sistema vigente:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa [...] à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1999, p. 133).

A instituição escolar, por meio de sua organização administrativa e pedagógica, sobretudo pelo modo como trabalha as disciplinas e os conteúdos, coloca os alunos em estado de assujeitamento: estes não são sujeitos a serem ouvidos, mas apenas sujeitos a ouvirem. Isso equivale a dizer que nunca foram sujeitos de dizer; a escola não permite que sejam subjetivos, trazendo o mundo da vida de onde vêm para o ambiente escolar, a fim de revigorá-lo e melhorá-lo (e, menos ainda, para transformá-lo), mas apenas apagar esse próprio mundo pelas formas de silenciamento.

Conforme já mencionado anteriormente, a ausência da oralidade em sala de aula, também, está associada a práticas disciplinares, em que o silêncio é, naturalmente, visto como medida de controle e domínio de poder, tendo o silêncio como disciplinador. O ensino tradicionalista ainda está imbricado nas unidades escolares, os alunos em fila, o quadro e o giz, e tantas outras regras que enfatizam o poder disciplinador.

Diante de todos esses entraves, uma parcela significativa dos alunos continua deixando a escola, sem ampliar seus conhecimentos de linguagem oral, e, por sua vez, os cursos de formação de professores deixam uma lacuna na preparação desses importantes profissionais, os quais, inevitavelmente, têm a dificuldade de trabalhar com a fala em sala de aula, e, quando se deparam com diferentes culturas, em uma sala de aula.

Depende, portanto, em grande medida, do professor de português, o especialista no ensino da língua, apoiado por professores de outras disciplinas, que contribuem nesse domínio, para criar a oportunidade de permitir que o aluno adquira a capacidade de falar livremente, e dando a ele a oportunidade de aumentar seu vocabulário; saber argumentar, de forma persuasiva, e ouvir as objeções com respeito; esperar sua vez de falar; uso conveniente de recursos de língua estrangeira, como tom de voz, ritmo, duração, ênfase, velocidade da fala; controlar sua ansiedade e timidez, o que é muito comum no contato oral.

Assim, para realizar, com sucesso, essa tarefa, professores terão que criar situações de fala realistas, pautadas em atividades cotidianas e situações vivenciadas pelos alunos, permitindo que a linguagem oral se desenvolva dentro dos limites da capacidade de cada indivíduo, em situações que promovam a expressão espontânea, em um ambiente emocional favorável. Tais situações de fala devem acompanhar a realidade de cada aluno, respeitando sua identidade cultural, individualidade. À exemplos, os educadores podem estimular os alunos a sentirem-se a vontade em expor suas falas como em debates, encontros e rodas de conversas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível compreender as mais diversas características da relação identidade e cultura, bem como a importância desta para a formação do aluno como indivíduo ativo na sociedade. Conforme exposto anteriormente, observou-se que a ausência de atividades que enfatizem o oral, em sala de aula, está relacionada, diretamente, às práticas disciplinares, pois o silêncio é, em sala, compreendido como medida de controle e domínio de poder, ou seja, mostra-se como disciplinador direto na formação de identidade do aluno.

Dessa forma, destacou-se, também, nesta pesquisa, a importância da instituição escolar no processo de formação da identidade cultural dos jovens, ou seja, sendo um espaço onde ocorrem diversas formações de relações interpessoais e trocas de experiências, sendo o âmbito escolar de suma importância na formação do jovem como cidadão pensante.

Outro fato muito importante, nesta discussão, é o papel do educador, que tem como característica ser o porta-voz da informação, ou seja, o indivíduo capaz de transmitir conhecimento e, com tal responsabilidade, também, exercer direta influência na formação de identidade cultural dos jovens alunos. Em contrapartida, destaca-se a figura do professor mediador, que desconstrói essa perspectiva de transmissão de conhecimento, mesmo que indiretamente, visto que, a sua função é a prevenção de desavenças entre os indivíduos presentes em sala de aula. Ainda, ele comporta-se como mediador para com as famílias dos alunos, de modo a apoiar e evitar conflitos. Destaca-se que, ao cumprir sua função, o professor mediador acaba por desenvolver mais a escrita, favorecendo-a em relação a oralidade, dando continuidade em discursos cristalizados e que vão na contramão da afirmação da identidade do aluno.

Sendo assim, esse estudo atingiu seu objetivo, concluindo que o desenvolvimento da oralidade possibilita a afirmação da identidade cultural do educando, contudo, para tal realidade, destaca-se o enfrentamento de desafios e entraves, como a ausência da oralidade associada a práticas disciplinares adotadas, sendo alguns exemplos: o cessamento da oralidade e do silenciamento, que são, muitas vezes, vistos como medidas de controle e domínio de poder.

Assim, no primeiro capítulo abordou-se como discussão central a respeito dos Estudos Culturais (EC), bem como seu crescimento e importância para o campo da Educação. Dessa forma, a destacou-se a origem popular dos EC, em meio aos movimentos sociais, estando relacionados a hierarquização e, conseqüentemente, à política e direitos à liberdade do indivíduo. Então, os EC visam abordar o conjunto de produção cultural de uma sociedade, bem como, seus diferentes textos e práticas, sendo possível melhorar o entendimento comportamental dos indivíduos que nela vivem. Seguindo tal raciocínio, é possível relacionar

os EC com a Identidade Cultural, cuja é responsável por auxiliar na afirmação de identidade do sujeito, principalmente durante a infância e juventude.

No capítulo seguinte, estabeleceu-se uma discussão acerca da oralidade e sua importância no ambiente escolar, sendo uma ferramenta de auxílio para que o aluno possa se auto afirmar como indivíduo perante os demais. Ainda, destacou-se como a oralidade não pode ser deixada de lado em favorecimento da escrita, o que, muitas vezes, ocorre nas escolas. Dessa forma, enfatizou-se no capítulo como a oralidade pode ser diretamente responsável pelo desenvolvimento da personalidade do jovem aluno, já que o discurso detém muitas informações que permitem reconhecer a individualidade de cada ser humano, ao passo que, permite a comunicação e transmissão de ideias.

Seguindo, no terceiro e último capítulo abordou-se mais a fundo a oralidade e a afirmação da identidade do aluno, ao passo que, o discurso mostrou-se de suma importância no desenvolvimento do sujeito. Contudo, de acordo com as fontes expostas neste estudo, observou-se que, o espaço escolar, muitas vezes, acaba por contribuir para que a oralidade não seja possível, estabelecendo o domínio da escrita na maioria das atividades propostas aos alunos.

Diante desse contexto, é preciso ressaltar a importância das discussões elaboradas no presente estudo a fim de trazer maiores informações para área da Educação, bem como da Pedagogia e Psicologia. Assim, investigar acerca da oralidade e sua ocorrência nas salas de aula, almeja-se com essas informações possibilitar a elaboração de novos métodos pedagógicos, de modo a educar o aluno sem interferir em questões de ideologia e de liberdade e expressão.

Dessa forma, cabe à instituição escolar estar atenta às suas práticas pedagógicas, equilibrando a ênfase atribuída entre o oral e o escrito, para que a oralidade não seja deixada de lado, e os jovens alunos possam ter o contato necessário com ela, resultando num processo de formação de identidade cultural, que se faz de maneira contínua e eficaz.

## REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró -Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 52-64.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2. reimpressão. São Paulo: Editora 34, [2016] 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18 fev. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu**, v. 26, nº1, janeiro-junho de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 26 de abr. 2022.
- BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ...** - Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/DIAGRMAOPNEDH>. Acesso em: 21 de set. 2021.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2013: Língua Portuguesa / Ministério da Educação**. – Brasília, MEC: 2012.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federativa do Brasil**. S. Paulo, Tecnoprint, 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20/12/96. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 dez 1996.

CHAER, Mirela Ribeiro.; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, (3): p. 7188, nov. 2012.

CALDAS, Waldenyr. **Cultura**. São Paulo: Global, 2008.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

CAMPINHO, Rosemary Lapa de Oliveira. **O silenciamento e o livro didático nas aulas de leitura no ensino médio da rede pública de ensino: um estudo de cunho etnográfico**. 2006. 142. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V.M. (Org). **Reinventar a escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; ANHORN, C.T.G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: **23ª Reunião da Anual da Anped**. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0413t.PDF>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; MOREIRA, A.F. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Poder da Identidade**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo na escola pública da Cidade de São Paulo. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

CONNELL, Raewyn. **Escolas e justiça social**. Montreal: Nossas Escolas / Nossos Eus. Education Foundation. 1999.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade**. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de implicações para o aprender a ler e escrever**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília. 2007.

DESCHAMPS, Jean Claude.; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social**. Dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Luis Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das Políticas Educacionais no cotidiano das escolas públicas**. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

\_\_\_\_\_. **(Org.). Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.



FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel; **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCALUT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Fatima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação** Curitiba: **Inter Saberes**, 2012. – (Série Dimensões da Educação). Bibliografia. ISBN 978-85-8212-132-0.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. da, (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B.M.; SILVA, T.T. da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 93-124, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem Escrita e Poder**, São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?” In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. (1980) “Introduction to Media at the Centre” in HALL, S., HOBSON, D., LOWE, A., e WILLIS, P. (1980) **Culture, media, language - Working papers in Cultural Studies 1972-1979**. Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies/University of Birmingham, London e New York.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, P. 15-33 e 305-334. 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. WMF Martins Fontes, 2ª ed. 2017, 288p.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: Edusc, 2002

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1.º e 2.º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas-SP, n. 30, pp. 39-79. jul-dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In.: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A. Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Alessandro de. **Relações entre escola e comunidade**. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

MORAN, Emílio. **Adaptabilidade humana**. São Paulo: Edusp, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez 2002. p. 7-37.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MUNIZ, Dineia Maria.Sobral. A prática da expressão oral na escola básica. In: MUNIZ, D.M.S; SOUZA, E.H.P.M.; BELTRÃO, L.M.F. **Entre textos, língua e ensino**. Salvador, BA: EDUFBA, 2007.

NELSON, Cary.; TREICHLER, Paula.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico. São Paulo: editora Scipione, 2003.

RAMOS, Jânia Maria. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

ROJO, Roxane.; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: Linguagem e (dis)curso – **Lem D. Tubarão-SC**, v. 6. n. 3, p. 463- 493, set./dez. 2006.

SÁ, Maria José Ribeiro; CORTEZ, Daniela de Souza. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: **Encontro internacional da sociedade brasileira de educação comparada, anais**. Belém, vol 5, nº 1, 2012. Disponível em: [http://www.sbec.org.br/evt\\_2012.php](http://www.sbec.org.br/evt_2012.php). Acesso em: 05 de abr. 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto. **Contextualização da Lei nº 10.639/03**. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 109-124.

SERPA, Andrea Albuquerque. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Mércia Damiana de Souza. **Oralidade em foco: análise do eixo na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio**. 2019. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2019. [Artigo].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA-SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

TURNER, Graeme. **British Cultural Studies: An Introduction**. Boston, Unwin Hyman, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (ORG). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna.; COSTA, Marisa Vorraber.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48,2015.