



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO II

CATARINA MOREIRA CALISTA

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ POR MEIO DO USO DA ORALIDADE
COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO
REMOTO E DO ENSINO PRESENCIAL**

FORTALEZA

2022

CATARINA MOREIRA CALISTA

A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ POR MEIO DO USO DA ORALIDADE COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO E DO
ENSINO PRESENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal do Ceará UFC, como parte
dos requisitos necessários para a obtenção do Grau
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde
Gomes

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C155c Calista, Catarina Moreira.
A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ POR MEIO DO USO DA ORALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO E DO ENSINO PRESENCIAL / Catarina Moreira Calista. – 2022.
95 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. Oralidade. 2. Diálogo . 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação. I. Título.
-

CDD 370

CATARINA MOREIRA CALISTA

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ POR MEIO DO USO DA ORALIDADE
COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO
REMOTO E DO ENSINO PRESENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal do Ceará UFC, como parte dos
requisitos necessários para a obtenção do Grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Professora Dra. Adriana Leite Limaverde
Gomes

Aprovado em: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Livia Moreira Barros (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dra. Tania Vicente Viana (Examinadora)

Universidade Federal do Ceará

A Deus.

A minha mãe, a minha irmã, ao meu pai e ao meu namorado por estarem ao meu lado e por sempre me guiarem.

Aos professores que me ensinaram que o educar é um lindo vislumbre.

Ao meu anjo da guarda, por ter toda a paciência.

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a Deus a presença durante esta etapa da minha vida. Por, durante esta jornada, acalmar os meus anseios, pôr um fim às minhas inseguranças e mostrar-me que essa vivência é de puro amor. Sou grata, Senhor, por iluminar meus pensamentos com ideias maravilhosas e peço coragem e sabedoria para continuar caminhando em prol de ajudar outras pessoas que, assim como eu, foram incompreendidas por muito tempo.

À mamãe e ao papai que são meu orgulho, meus exemplos, meus melhores amigos, meus professores e meus super-heróis favoritos. Obrigada por depositarem tanta força, tanto cuidado e tanto amor no meu desenvolvimento e no meu ser. Agradeço por sempre me motivarem a conquistar o que sonhei, por me incentivarem a transformar a Educação e por “puxarem a minha orelha” quando pensava em dar um passo atrás. Obrigada por terem me guiado, me educado tão bem e terem realizado tantos esforços e tantos sacrifícios por mim! Espero um dia me tornar, pelo menos, a metade do que vocês dois são. Essa conquista é mais uma em meio a tantas que estão por vir! Iremos comemorar todas juntos. Obrigada por tudo. Amo muito vocês dois.

A minha doce, inteligente e gentil irmã Bianca que saiu diretamente da obra *A Megera Domada*, de William Shakespeare. Obrigada pelas conversas, pelas gargalhadas excêntricas, pelas brincadeiras, pelos apoios, pelos abraços e pelos momentos de desabafos que me ajudaram a entender o sentido do meu percurso na Pedagogia. O seu apoio sempre foi essencial para que o brilho nunca se apagasse.

Ao meu amado Lucas que sempre soube me acolher e me entender. Agradeço por você sempre me escutar falar por horas, por compreender o meu vício pela Educação, por me acalmar quando estava ansiosa e por ficar ao meu lado em momentos decisivos e difíceis, mesmo a distância. Obrigada por me motivar a alcançar tudo o que desejo em pequenos e em grandes gestos românticos. O seu companheirismo fortaleceu o meu caminho pessoal e o profissional. Amo você e amo partilhar a vida ao seu lado.

À Estelar, minha chihuahua linda que foi de grande apoio emocional durante minha graduação. É simplesmente incrível como você me faz sentir bem e feliz ao chegar cansada da faculdade. Durante a construção do TCC, você sempre tirava um peso do meu corpo quando pedia cafuné.

A minha orientadora, a Professora Dra. Adriana que aumentou a minha chama de amor pela sala de aula e pela Universidade. A cada aula sua, sentia que amava mais o Ensino de Língua Portuguesa e tantas outras temáticas que envolvia a Pedagogia e a Educação. A senhora me maravilhou com textos e com didáticas incríveis que causavam uma vontade inexplicável de chegar logo o dia e o horário da disciplina que ministrava. Agradeço por acreditar em mim e por me incentivar, desde bem antes de virar minha orientadora. Obrigada pelos tantos aprendizados que irei levar para todo o meu caminho pessoal e profissional. Agradeço pela confiança, pela paciência, pelo carinho e pelo apoio. É totalmente impossível não admirá-la a cada orientação que acontecia. Espero (e quero) conseguir caminhar e aprender mais ao seu lado!

Às Professoras, Dra. Livia Moreira e Dra. Tania Viana, por terem aceitado meu convite para participar da minha banca de defesa. Agradeço pela leitura atenta, amorosa, cuidadosa e pelo carinho que dispuseram ao passar das páginas (e fora delas).

À Professora Dra. Claudiana Melo, agradeço pela oportunidade encantadora de conseguir vivenciar todas as suas disciplinas. A cada aula com a senhora, parecia que minha alma ficava mais e mais encantada com o ensinar. Foi enriquecedor observar suas metodologias de ensino e seu esforço por manter a oralidade presente durante os tempos pandêmicos. A senhora é uma luz e um incentivo na minha jornada acadêmica.

Ao Professor Dr. João Figueiredo, obrigada por ofertar uma das melhores disciplinas que já cursei durante a minha graduação: Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire, pois foi nela que ampliei meu amor em Paulo Freire e, assim, impulsionou o desenvolvimento do meu TCC. A sua didática e a sua prática pedagógica foram essenciais para a construção do meu perfil acadêmico/profissional.

Ao Professor Dr. José Gerardo, agradeço pela atenção, pelo esforço, pelo respeito e pelo cuidado enquanto tutor do PET. Obrigada por ter enriquecido minha visão perante à Universidade e à continuação de formação.

Ao Professor Dr. Dieb Messias por demonstrar como a escrita acadêmica é maravilhosa. Agradeço aos aprendizados que rondam a pesquisa e por contribuir para que encontrasse um dos meus melhores hiperfocos.

À minha dupla neurodivergente Isabela e (Irmão) Luis amigos que acompanharam minha trajetória universitária do TCC de pertinho. As suas dedicações, as suas escutas, as suas torcidas, os seus apoios e os seus conselhos me auxiliaram a buscar o melhor em mim. Muitas disciplinas não teriam sido as mesmas sem o comparecimento de vocês dois!

Às meninas que estiveram presentes na realização de vários trabalhos acadêmicos: Bianca, Gabriela e Larissa por ficarem felizes quando falava o andamento e, seguidamente, a conclusão do meu estudo. Fico alegre por ter encontrado vocês durante o meu percurso na graduação e por ter tido o carinho de todas.

Ao Thiago Sales, da coordenação, por sempre me receber de forma tão simpática, respeitadora e paciente em razão das minhas infinitas dúvidas. Você esteve presente desde o dia de confirmação de matrícula na FACED e, desde então, é um dos seres mais simpáticos e irei carregar como exemplo incrível na minha formação acadêmica.

Aos membros do GEAD, vocês enriqueceram minhas sextas-feiras e fizeram com que meu amor pelo saber apenas aumentasse. Agradeço por me mostrarem como Paulo Freire está em tudo e como é necessário sempre escaparmos da nossa bolha individual.

Ao Cláudio, do Almoarifado, o senhor sempre estava no corredor de manhã bem cedo distribuindo “bom dias” animadores. Obrigada por me fornecer tantos materiais de papelaria que contribuíram para os meus estudos! O senhor é 10!!!

À Universidade Federal do Ceará, obrigada pela motivação de encontrar o meu verdadeiro eu, pelo acolhimento, pelos ensinamentos e pelos profissionais que me oportunizaram uma formação enriquecida de saberes e de práticas maravilhosas.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse estudo fosse concretizado. Obrigada!

“Não haverá borboletas se a vida não passar por
longas e silenciosas metamorfoses”

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar a construção de espaços dialógicos entre professores e entre estudantes do curso de Pedagogia, por meio da oralidade, no contexto do Ensino Remoto e do Ensino Presencial, visando analisar metodologias de ensino que foram aplicadas em sala de aula com o viés de favorecer a dialogicidade para alcançar o enriquecimento e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A abordagem da pesquisa realizada é de caráter qualitativo, em que os sujeitos que participaram deste estudo foram três professores titulares da área da Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, os quais responderam a uma entrevista contendo sete perguntas direcionadas. Para esse propósito, em especial, foram utilizadas, como aportes teóricos, as obras de Paulo Freire que exploram uma educação libertadora, dialógica, respeitadora e esperançosa. Também, moveram-se reflexões dos livros de Rubem Alves acerca de um ensinamento que não seja voltado apenas para o repasse raso de informações, mas sim um educar que transforme e que alegre àqueles que estão passando por uma formação. Além disso, para compreender como essas mudanças que estão sendo propostas podem favorecer para a (re)construção acadêmica, social e pessoal, Vygotsky aparece como fonte primordial para entender a interação como ponto único da inserção ao meio que o sujeito está inserido. Dessa forma, após os dados serem analisados, torna-se claro que para a formação de um pedagogo, a linguagem oral é primordial para um alcance dinamizador do conhecimento. Ademais, é irrefutável que, no âmbito da Educação, o papel do docente deve ser acolhedor, plural e interdisciplinar, estimando múltiplas propostas educacionais, que envolvam a vivência e o cotidiano dos alunos com a realidade universitária, a fim de colaborar para a transformação da sala de aula e do mundo. Logo, conclui-se que a utilização da oralização como práxis pedagógica, mesmo longe da realidade de outros educadores da FACED, facilita que se forme o diálogo dentro da Universidade, com o intuito de que o(a) professor (a) proponha e execute metodologias e práticas que sejam enriquecidas para libertar os discentes de vínculos e de pensamentos bancários que prejudicam sua aprendizagem e sua organização como ser humano.

Palavras-chave: Oralidade. Diálogo. Práticas Pedagógicas. Educação.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the construction of dialogic spaces between teachers and between students of the Pedagogy course, through orality, in the context of Remote Teaching and Classroom Teaching, aiming to analyze teaching methodologies that were applied in the classroom with the bias of favoring dialogicity to achieve enrichment and personal and social development of students. The research approach is of a qualitative nature, in which the subjects who participated in this study were three professors in the area of Pedagogy at the Federal University of Ceará, who responded to an interview containing seven directed questions. For this purpose, in particular, the works of Paulo Freire were used as theoretical contributions that explore a liberating, dialogic, respectful and hopeful education. Also, reflections from Rubem Alves' books were moved about a teaching that is not only aimed at the shallow transfer of information, but an educating that transforms and that rejoices those who are undergoing training. Furthermore, in order to understand how these changes that are being proposed can favor academic, social and personal (re)construction, Vygotsky appears as a primordial source to understand interaction as a single point of insertion into the environment in which the subject is inserted. In this way, after the data are analyzed, it becomes clear that for the formation of a pedagogue, oral language is essential for a dynamic scope of knowledge. In addition, it is undeniable that in the context of Education, the role of the teacher must be welcoming, plural and interdisciplinary, estimating multiple educational proposals that involve the experience and daily life of students with the university reality, in order to collaborate in the transformation of the classroom and the world. Therefore, it is concluded that the use of oralization as a pedagogical praxis, even far from the reality of other FACED educators, facilitates the formation of dialogue within the University, with the intention that the teacher proposes and executes methodologies and practices that are enriched to free students from bonds and banking thoughts that harm their learning and their organization as a human being.

Key words: Orality. Dialogue. Pedagogical Practices. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FACED - Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFC - Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	A ORALIDADE	20
2.1.1	DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	21
2.1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO E DIFICULDADES	24
2.2	DIALOGICIDADE	27
2.2.1	PERSPECTIVAS DA DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO	28
2.2.2	O DIÁLOGO PARA ENXERGAR O ALUNO, NÃO O OPRIMIDO	30
2.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONSTROEM DIÁLOGOS	36
2.3.1	A ORALIDADE TRABALHADA COMO INSTRUMENTO DIALÓGICO DE RESISTÊNCIA	37
2.3.2	A ORALIDADE E OS SABERES POPULARES QUE POSSIBILITAM A DIALOGICIDADE	44
2.4	ORALIDADE E DIALOGICIDADE EM SALA DE AULA	48
2.4.1	POR UMA EDUCAÇÃO NÃO BANCÁRIA, MAS DIALÓGICA	49
2.4	O RESGATE DA ORALIDADE NAS SALAS DE AULAS PÓS-PANDEMIA PARA COMBATER O SILÊNCIO	55
3	METODOLOGIA	61
3.1	O CONTEXTO DO ESTUDO E OS PARTICIPANTES	62
3.2	PROCEDIMENTOS E APLICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS	63
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65

4.1 A CONSTRUÇÃO DA DIALOGICIDADE EM SALA DE AULA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO DURANTE E APÓS A PANDEMIA DA COVID-19	65
4.2 O ENRIQUECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
5.1 ASPECTOS A SEREM DESTACADOS	82
5.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	84
5.2 SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	94
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	95

1. INTRODUÇÃO

Em sua maioria, a realidade da educação brasileira é representada nos sistemas de ensino como um lugar autoritário, opressor, silenciador e divisor de classes. O educar bancário é antidialógico ao limitar os propósitos, os conteúdos e os programas nos quais os alunos podem ou não dissertar. Dessa forma, as salas de aulas já são marcadas como um espaço de transmissão e de recepção apenas de estudos voltados para o ENEM, e, conseqüentemente, despreparando os estudantes para a vida posterior ao do mundo escolar, desqualificando suas vivências socioculturais para uma formação ampla pessoal e profissional.

Deste modo, Rubem Alves (2005) afirma que é elementar que o papel do professor seja ensinar o aluno a pensar provocando sua curiosidade, induzindo a “ter fome de aprender”. Em função disso, a oralidade possui uma capacidade extensa e intensa para desafiar, para incluir, para dar voz, para dialogar, para refletir e para construir pontes equilibradas, respeitáveis e com considerações mútuas dentro da sala de aula. Para Marcuschi (2005), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas, desde uma realização mais informal à mais formal nas variadas áreas de uso. A partir disso, ao escapar do padronismo de apenas o docente ter a chance de expressão, de trabalhar além da fala resposta e de se colocar no pódio, o estudante é designado à originalidade, à vontade de expressão e ao encontro de competências nunca vistas.

Destarte, a presente pesquisa visa a estudar como a mudança de ações e de atitudes de princípios que englobam a oralidade e a sociointeração nas práticas pedagógicas podem ofertar avanços na formação sentida e vivida de alunos e de professores. Nesse cenário, os professores precisam enfrentar barreiras para escapar do comodismo e do medo de sair da zona de conforto referente a lecionar. Também é visto que, muitas vezes, suas decisões e suas escolhas de metodologias são afetadas pela falta de apoio e até pelo desinteresse dos alunos presentes. De acordo com Paulo Freire (1987), o diálogo é a essência para uma educação como prática de liberdade. Infelizmente, embora alguns educadores possuam ideias de incluir a oralidade para formar uma sala de aula dialógica, não deixa de existir o desafio de lidar com situações que cansam e que desestimulam a utilização das ferramentas pedagógicas para diminuir vãos entre aluno-professor.

Oralizar vai além de respostas e de perguntas. Marcuschi (2005) alega que a manifestação da prática oral é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais. Por isso, oralizar é uma ação demarcada como uma comunicabilidade que configura, que determina e que estabelece interações entre sujeito e entre meios, originando vozes individuais e coletivas que manifestam críticas, influências, memórias, existências e produções. À vista disso, as práticas orais revelam marcas e elementos que permeiam o cotidiano vivenciado, demonstrando a importância da argumentação e da construção dialógica para a permanência e para a participação como sujeito ativo, crítico, pensante, criativo, presente e espontâneo perante a sociedade em que se encontra. Logo, quando explorado juntamente com o diálogo que é repleto de contato, de discussão, de troca de ideias e de opiniões, é possível justificar e solidificar relações, causas e efeitos sociais.

A inevitabilidade de interligar a oralidade com as práticas pedagógicas, a fim de efetivar um espaço de dialogicidade nas salas de aulas, surgiu com a surpresa perante às atitudes dinâmicas dos profissionais que aparentavam provocar inteligência, excentricidade e inspirações. Ao relacionar com análises, assim como as de Paulo Freire (1996), é notório que essas práxis como atividades docentes, realizadas dentro da sala de aula, são caracterizadas por ações, por jeitos e por aplicações de conhecimento e de ferramentas que implicam o desenvolvimento do aprender. Em virtude disso, o professor frui de um papel importante na educação e na transformação do pensamento do educando, e, por meio do diálogo, a sua prática é aperfeiçoada e modificada, valorizando opiniões, culturas, experiências e mecanismos. Então, o dialogar aparece como uma metodologia que enriquece a escuta e a fala ativas, o protagonismo pessoal, o regime educativo e que transforma o aluno e o professor.

Sob esse viés, como uma pessoa autista, sou demarcada por características de comportamentos, de interações, de repertórios, de momentos atípicos e, principalmente, de manifestações tardias da fala. Crescer sendo autista significou aprender a falar e a se expressar depois dos sete anos de idade, fazendo com que me tornasse uma criança reclusa e com medos de pertencimento local e de convívio social. Posteriormente, ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, só consegui vivenciar um semestre presencial, pois a pandemia do Covid-19 iniciou-se em 2020, trazendo à tona o Ensino Remoto Emergencial.

Diante disso, pude conhecer docentes que atuavam com amor, com carinho e com paciência, transformando as salas de aulas virtuais em espaços construtivos de discursos e de

diálogos, devido às ações estratégicas dos professores que buscavam incluir, dinamizar e criar vínculos de interação entre os que estavam presentes no momento. Rubem Alves (1984, p.60) declara que “educar não é ensinar respostas, educar é ensinar a pensar”. Por conseguinte, acredito que ensinar é modificar, construir, reconstruir, demonstrar e oportunizar outras visões de como o mundo é e de como funciona. A partir daí, percebi que uma pessoa autista ou não, quando presente constantemente em uma educação bancária, aprende que, durante o processo escolar e, seguidamente, o universitário, é perceptível o quanto alunos são silenciados pelas práticas e pelas metodologias pedagógicas de diversos profissionais.

Logo, ao sair de um ambiente em que o educar e o saber são considerados como receitas prontas e, ao adentrar em uma Universidade Pública, pode-se perceber que ensinar e que aprender vão além dos conteúdos curriculares. Assim, ao vivenciar disciplinas que são ministradas não apenas como uma transmissão obrigatória de conteúdo, percebe-se a importância de identificar a oralidade que pode ser utilizada como um meio de ampliar interações e de formar diálogos entre discentes e docentes, tecendo uma teia de amplos conhecimentos.

Constantemente durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em escolas públicas e privadas no Brasil, a oralidade é pertencente apenas ao professor, pois supostamente é ele quem mais sabe. Com isso, os estudantes são alocados em um diálogo monossilábico, em que suas falas giram em torno de concordar, de discordar (em restritas vivências) e de tirar dúvidas referentes aos assuntos abordados durante a aula. Em vista disso, surge a demanda de questionar e de pesquisar a respeito da importância da utilização da oralidade como prática pedagógica para a construção de uma dialogicidade na sala de aula.

As práticas pedagógicas são contempladas socialmente em opostos contextos cotidianos, com pessoas diversas envolvidas e de modo em que haja mediação entre a interação professor-aluno-conhecimento e entre elementos particulares e gerais que constituem a sala de aula. Sendo uma realização composta de atitudes cotidianas, é necessário que o profissional não fique preso em práticas mecânicas e repetitivas, enfrentando desafios que caminhem em dimensões teóricas, práxis, reflexivas e criativas. Portanto, é nítido que o conhecimento das inter-relações entre docentes e discentes quanto à experiência, à formação, às condições de trabalho, às escolhas profissionais, às políticas públicas, às idades, às condições socioculturais, aos momentos socioeconômicos, aos currículos, aos projetos político-pedagógicos.

O interesse por esse estudo surgiu mediante a participação nas disciplinas curriculares obrigatórias e optativas, nas bolsas de Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia) e de Iniciação Científica (PIBIC), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Cultura Popular (GEAD), no Projeto de Pesquisa e Ensino Cultura e Identidade Surda (CISPET) e, acima de tudo, em vivências particulares e diárias, nas quais a oralização mostra-se não remetente a apenas uma simples comunicação, mas há uma partilha dialógica de sentimentos, de bagagens culturais e de múltiplos aprendizados. Nessa perspectiva, entendemos que a dialogicidade é um elemento de relevância, de transformações e de emancipação na formação dos sujeitos e na construção de significâncias, visando a desenvolver e a expandir uma maior consideração quanto à utilização da oralidade e da dialogicidade fora dos padrões diários, principalmente pela escassez de pesquisas voltadas ao tema na área de educação. Ademais, essa pesquisa poderá oportunizar questionamentos sobre modalidades de ensino, mudanças de práticas e ampliação de conhecimentos acerca de como utilizar a oralidade em sala de aula, de forma que abranja e que inclua mais dialogicidade que liberte os discentes de silêncios impostos social e educacionalmente, estimulando suas potencialidades, suas reflexões, suas compreensões e seus saberes.

Apesar da oralidade envolver promoção de propostas pedagógicas para produzir um ambiente capaz de realização de atividades educativas que envolvam estímulo, inovação, integração, socialização, motivação e ressignificações, muitos profissionais não buscam atravessar o bloqueio de uma aula típica. Assim sendo, os educadores possuem o objetivo de lidar com dificuldades na aprendizagem e no ensino, despertando por meio da oralidade e da dialogicidade o enriquecimento da capacidade e do interesse em estudar dos alunos. Paulo Freire (1992) visa que o diálogo não pode se converter num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. Afinal, quando criado um espaço acolhedor, atividades que trabalhem a dialogicidade entre aluno-professor-aluno tornam-se uma possibilidade de estímulo, de transformação e de voz e vez na sala de aula.

A partir disso, é inconfundível que a ação do dialogar viabiliza a existência de numerosas visões do mundo. Nesse ponto de vista, Vygotsky (1998) acredita que o desenvolvimento do ser humano acontece a partir das interações sociais estabelecidas. Sendo assim, é compreensível que as partilhas interativas entre docentes e entre discentes possibilitam significados na aprendizagem.

Nesse contexto, este trabalho que possui a temática pensada a partir da necessidade da utilização da oralidade e da dialogicidade presentes em atividades diárias que vão além de uma educação bancária e opressora, conta como objetivo geral investigar a construção de espaços dialógicos entre professores e entre estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, por meio da oralidade, no contexto do Ensino Remoto e do Ensino Presencial. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar práticas pedagógicas e metodologias de ensino aplicadas durante e após a pandemia que podem favorecer a construção da dialogicidade em sala de aula; 2. Identificar os benefícios da dialogicidade sobre o enriquecimento e o desenvolvimento pessoal e social de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

A presente investigação é organizada e dividida em três seções. Na primeira parte, consta o referencial teórico que é estruturado em quatro subtópicos. O primeiro subitem enuncia respeito à definição e às características da oralidade. Bem como, o segundo é demarcado no que se refere à dialogicidade. Em seguida, o terceiro é relacionado às práticas pedagógicas. Por fim, o quarto vincula-se à oralidade e à dialogicidade presentes em sala de aula.

Em segunda seção, encontra-se o percurso metodológico da pesquisa, como também a análise dos dados. Nesse sentido, a metodologia é organizada em três subitens. No primeiro, são descritos os objetivos e o caráter do trabalho; no segundo é declarado o contexto do estudo e dos participantes; por último, são postos as aplicações e os procedimentos de instrumentos para a geração dos dados. Por fim, apresentam-se as análises e as discussões dos dados. Além do mais, as considerações finais da investigação, nas quais foram destacadas a retomada de aspectos essenciais, as implicações e as sugestões de continuidade da pesquisa destacada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção contém a finalidade de refletir, a partir da literatura estudada, a indispensabilidade de construir espaços de ensinamentos e de aprendizagens dialógicos que valorizem saberes oriundos das abundantes vivências e culturas. Para tanto, o apoio teórico para o alcance desse material foi delineado a partir das ideias do Marcushi (2005) que visam à importância e à utilidade da oralidade nas práticas de ensino cotidianas nas salas de aula, enriquecidas com os pensamentos de Paulo Freire e de Rubem Alves no que se referem ao ato de educar e de aprender a partir da presença do diálogo, complementadas com a natureza social da formação a partir da interação dos seres humanos, explicada e defendida por Vygotsky.

Portanto, a divisão é organizada em três subitens que se referem de acordo com a temática. Previamente, é traçada uma breve contextualização do que é a oralidade, destacando suas dificuldades previstas em espaços educativos. Após isso, caracterizo as perspectivas que compõem a dialogicidade. Sem delongas, trabalho a viabilidade do diálogo como um instrumento prático pedagógico e concluo com a interpretação do apoio à funcionalidade de ambos efeitos aplicados nas salas de aula.

2.1 A ORALIDADE

O trabalho pedagógico com a oralidade não deve ser vista e nem ensinada como unicamente um conteúdo. A fala não pode ser reduzida como uma atividade disciplinar para ser lecionada com o intuito de aprofundar estudos, mas vista como uma habilidade adquirida no cotidiano que precisa ser reforçada com ações que são pensadas e são desenvolvidas para alcançar interlocuções e sentidos. Interligado a isso, Antunes (2003) instrui a situação comunicativa para a liberdade de se expressar e se inventar na formação sociocultural. Por isso, a língua oral deve ser explorada nas escolas, juntamente com situações vivenciadas diferentemente pelos sujeitos, exercendo como um pilar de embasamento para organizar e para dar estrutura aos variados enunciamentos que se inter cruzam pelas capacidades de leitura, de escrita e de fala.

A fala, (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. (MARCUSCHI, 2005, p. 8).

Nesta primeira seção, será apresentada uma parte da fundamentação teórica escolhida como suporte para esta pesquisa; ordenadamente, as definições e as características da Oralidade, seguida de sua contextualização e de suas dificuldades vistas para o seu uso em sala de aula.

2.1.1 DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

É possível enxergar que a oralidade está presente em discrepantes gêneros, seja nas mídias, seja nos ramos de várias atribuições humanas. Correspondendo a um sistema de comunicação que necessita de interpretações, de pensamento lógico, de clareza e de organização para possuir autenticidade na transmissão de ideais, é crucial que em eventos diários, haja estimulação para o pensar e para o falar que auxiliam no desenvolver da construção da expressão, da socialização, da autonomia, do conhecimento, do pensamento e do vocabulário.

O fim do ano de 1990 foi marcado pela publicação feita pelo Ministério da Educação (MEC) acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que possuíam instruções sobre o ensino nas escolas de todo o Brasil. Em relação à área de Língua Portuguesa, há o foco em possibilitar condições de ampliar o domínio da linguagem como expressão da interação, de comunicação e do pensamento do aluno. Viabilizam, então, aprendizagens fundamentais para o exercício pessoal e social, não é à toa que para muitos, esse documento marcou “uma guinada no que diz respeito ao espaço reservado às atividades com a língua oral como objeto de ensino nas escolas” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.38).

É perceptível que, nas orientações dos PCN, está destacada a competência de que a escola possui o compromisso de preparar o aluno para que esse consiga se expressar apropriadamente em público. Ou seja, a seriedade das interações explicita uma organização para favorecer a emissão oral que capacite os estudantes a usufruir dessa modalidade em acontecimentos formais que são necessários nas demandas sociais. Com esse propósito, é reiterado que pertence ao professor a missão de dedicar-se à presença da oralidade em sala de aula, combatendo a estigmatização da reflexão sob a linguística. De fato, Cavalcante e Melo (2006, p. 183) propõe que esse uso não deve ser limitado a apenas uma conversa qualquer com os que estão presentes, mas uma reflexão e uma utilização de imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. É o que pode ser constatado nos excertos abaixo:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em

situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 59).

Ainda em relação aos PCN, ao permear espaços em que são propostos uma execução de escuta e de produção de e por textos orais, sucede uma impulsão de que devido ao emprego dos gêneros discursivos, ocorrem a interatividade e a inserção do indivíduo com esferas que oferecem finalidades para que a oralidade seja para além de um simples falatório. Tal ação está presente no documento:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Em seguida, em 2018, o Ministério da Educação validou a versão de um documento de caráter normativo, no qual é determinado aprendizagens essenciais a serem desdobradas ao decorrer da Educação Básica e que está em vigência até os dias atuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a ideia do papel do professor que ao ensinar a língua oral, faz com que o aluno conheça e reflita sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (BRASIL, 2018, p. 79).

Em viés disso, as competências específicas na BNCC para o Ensino Fundamental compreendem a realização de atividades humanas, mediadas oralmente, com uma inegável relevância de aprofundar criticamente a construção histórica, social e cultural das realidades subjetivas (BRASIL, 2018). Por esse ângulo, seu encargo é nortear proposições curriculares aos sistemas educacionais. Para mais, ainda é definida a utilização da exploração de recursos de linguagens em diferenciados campos da atividade humana como o enfoque para ensinar,

para aprender e para ampliar chances de partilhas e de sentimentos que produzam diálogo, cooperação e resolução de conflitos. Em razão disso, é disponibilizado no documento, referências de práticas que trabalham em torno do eixo da oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Outrossim, ao ser designada a prática intencional e sistemática das instituições em relação à oralidade, é observado que não se trata apenas do uso da língua oral, mas sim, de facilitar cenários em que os alunos possam experimentar desempenhos de conversação. Com relação a isso, é explícito que essa busca para articular qualidades linguísticas está vinculada ao uso de sortidos artificios, propostos por uma ação pedagógica para que ofereçam divergentes métodos para garantir atividades sistemáticas de fala, de escuta e de reflexão.

Não obstante da existência de registros autenticados, tal como a BNCC e os PCN que compreendem a linguagem como um decurso interativo entre sujeitos e entre meios, é indiscutível que existem ainda, profissionais que preferem dedicar-se aos gêneros escritos, invés de trabalhar de forma completa e enriquecida com a oralidade. Não é novidade que o ensino da língua oral ocupa, ainda hoje, um lugar limitado não apenas nas escolas, mas também nas salas universitárias. A loquela é uma ação que está presente nas diversas formas de interação presentes no nosso cotidiano. Em parte disso, é compreensível que a oralidade possa ser utilizada oriunda de gêneros textuais orais e escritos, na esperança de aprimorar o pensamento para fundamentar o seu espelho: a linguagem (TAVAGLIA, 1996, p. 21).

Até o momento, foi argumentado como o cenário político mediante à escolarização interviu na funcionalidade e no proveito em relação à oralidade dentro de sala de aula. É acessível que antes dos anos 90, a linguagem oral não era devidamente empenhada na composição regular do habitual estudantil. Adiante, é presenciado o surgimento de documentos normativos que alteram como esse trabalho educativo deve ser proposto, possuindo um escopo a ser conquistado. Sucessivamente, serão retratadas, a seguir, mudanças

e interpretações das dificuldades vividas a partir dos comportamentos profissionais na sociedade brasileira.

2.1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E DIFICULDADES

É corrente que a linguagem oral desfruta de uma função prática que não pode ser substituída na vida humana. Por se tratar de uma habilidade construída desde os primeiros momentos de ciclos existenciais, sua característica é ser motivada a cada dia que passa. Por exemplo, a criança, desde o seu ano primário, já possui uma relação comunicativa gerada pelas experiências interpessoais com familiares, e em seguida, com seus professores nas creches e, consecutivamente, nas escolas. Concordante, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 125), disserta que “a construção da linguagem oral implica, portanto, a verbalização e a negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se”.

Marcuschi (1999) anuncia que a concepção de linguagem é extensa e variada, não havendo uma reflexão fundamentada, mas sempre subentendido que ela é vista como uma situação interlocutiva concebida como dialógica, social e histórica. Dessa forma, entende-se que é uma ação proclamada por uma finalidade específica que se realiza graças aos compartilhamentos pessoais e coletivos que rondam as representações de sentimentos, de opiniões, de imaginações, de pensamentos, de valores, de semelhanças e de dissimular que estão se desdobrando nas áreas de conhecimento e nas pessoas. Contudo, o autor também manifesta que já a língua falada é dada como uma atividade presente na rotina e relevante para a construção das atividades públicas e reitera a falta de uma menor atenção para o aspecto cognitivo que se localiza nos processos de compreensão (MARCUSCHI, 1999).

Perante o expressado, apoiado nas ideias de Bakhtin (2003) e de Perfeito (2010), visando também à linguagem como um trabalho de interação coletiva, é entendível que o ato de falar é composto por um espaço que interliga as relações entre sujeitos e entre finalidades e influências específicas. Dessarte, os inúmeros modos de fala são concretizados a partir dos enunciados realizados com a ajuda de planejamentos que mediam pelo proveito da língua oral.

Embora a oralidade esteja regida como parte de um currículo previsto na legislação brasileira, é incontroverso que há um uso de caráter diminutivo por parte do sistema. No ensino escolar, apesar da criação dos PCN fundamentar a marcante presença oral, é usual que os professores defendem que debater uma questão conteudista seja uma forma de atividade

que abranja suficientemente a oralidade. Da mesma forma, até hoje, existem questionamentos com relação à utilidade da língua, já que essa dúvida decorre, em grande parte, do despreparo e do preconceito de alguns responsáveis, pois como frisam os autores dos PCN (1998, p. 55), “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola”. Em conjuntura a isso, Paulo Freire (1996, p. 30) expressa que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Em relação a isso, compreende-se que os professores devem estar em constante indagação por buscas de meios de ensinamento para que seja plausível que o horizonte comunicativo do aluno seja preenchido com o perfil de um sujeito falante, participativo e crítico no meio em que está inserido. Dessa maneira, há uma demanda para que os docentes estejam em constante indagação e intervenção para conhecer o que ainda é incógnito.

Sem dúvidas, um dos maiores desafios tanto na escola, quanto na Universidade refere-se ao tratamento dado à linguagem oral desde a Educação Infantil e aos anos iniciais. Devido ao crescente valor do currículo que patrulha a exigência de investir mais na leitura e na escrita para que as crianças e os adolescentes consigam ter um valor simbólico social, às vezes, é desmerecida a real grandeza da oralidade. Segundo Antunes (2003, p.24), persiste ainda uma prática pedagógica atrelada ao sistema tradicional de ensino. Em torno disso, não é muito distante para os dias atuais, quando o RCNEI (1998, p. 119) se refere à linguagem oral restringida a apenas algumas atividades, como rodas de conversa que são caracterizadas, em geral, por monólogos em que a ação é totalmente centrada no adulto.

Ainda com base no RCNEI (1998), é visualizado que a construção da linguagem oral acontece por meio de um processo interacionista com o outro. Por meio disso, há recursos que auxiliam, gradativamente, o envolvimento da exposição oral nas conversas, nas brincadeiras, nas participações, nas leituras e nos diálogos que surgirem dentro e fora da sala de aula. Nessa lógica, é assegurado pelo documento que

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e

nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 120).

À face do exposto, deve ser considerado que a fala é básica na vida e é crucial para a construção do ser humano. Em harmonia, Araújo (1965, p. 11) emite que “o homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive”. Apesar disso, a partir das aparições da BNCC empregadas nas escolas públicas e particulares, a perspectiva do ensino da oralidade começa a ficar evidente apenas nos livros didáticos. Em concordância a isso, é óbvio que os manuais instrutivos não distribuem e nem oferecem muito bem as questões orais com outros conteúdos, pois não a tratam de forma adequada perante a sua magnitude. Conforme Cavalcante e Melo

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: ‘Converse com o colega’ ou ‘Dê a sua opinião’. (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 182).

Marcuschi (2001) acredita que a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas, mas o ensino da e com a oralidade não é uma temática muito explorada no cotidiano do ensino superior. Dado isso, ainda é impossível comparar a necessidade dos estudos da escrita com a prática oral, pois o trabalho com a oralidade ainda é pouco pensado e realizado pelos professores (RODRIGUES; LUNA, 2016). Em conformidade, Marcuschi e Dionísio falam que:

Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita. (MARCUSCHI; DIONÍSIO; 2007, p. 08).

Infelizmente, não é incomum que a fala seja interligada a apenas um código, com sua ênfase em normas, em regras e em informações textuais a serem seguidas, apenas demarcando uma centralização no ensino gramatical e no foco do ato escrito. Por causa da valorização da modalidade escrita da língua no contexto não apenas acadêmico, mas também no contexto social, frequentemente, a prática da fala é reconhecida na rotina como já dominada, sem precisar ser transformada em objeto de estudo para os ambientes educativos (MARCUSCHI,

2001). De modo conseqüente, é ponderoso que o educador navegue nas concepções de linguagem que orientam a praxe da classe e apurar quais serão relevantes para incrementar seu exercício perito em ensino.

Na sala de aula, é habitual a utilização de livros e de textos didáticos e narrações literárias como um instrumento complementar de extrema importância no ensino. A partir disso, há a essencialidade da oralidade ser trabalhada mediante aos utensílios que contribuam para a formação dos alunos. Também, a Universidade deve assumir a responsabilidade pedagógica de fortalecer as habilidades que irão garantir naturalidade em condições que requerem uma interação com ampla comunicação oral. Desse modo, tem de haver, por parte dos profissionais, planejamentos e regulamentos de atividades que propiciem a facilidade de praticar a oralidade e a observação dos aspectos que preencham as percepções da fala em si. Entretanto, é sabido que muitos docentes apresentam metodologias incapazes de unir o eixo oral para sua realidade no tempo de aprendizagem.

A fala é conquistada de forma natural por meio de interações sociais em alçadas formais e informais. No entanto, há instantes em que ela possuirá características irregulares, por exemplo, em momentos que requisitam um dialeto mais elaborado e contextualizado. Isso posto, é salientado o destaque de que a ação de falar pode ser utilizada em múltiplas modalidades situacionais propostas em uma circunstância educacional. À vista disso, é pensado em propostas que envolvam metodologias de gêneros orais para que haja uma ampliação ativa da linguagem do sujeito. Logo, está visível que a atribuição da instituição e do docente é instruir que os alunos consigam dispor de uma boa intercomunicação que requer ocasiões que os coloque de frente com a realidade e com os significados que são experimentados e que se estudam, utilizando o uso formal, informal e variado da língua para fomentar discursos com propósitos.

2.2 DIALOGICIDADE

O desenvolvimento da fala se dá na prática viva da língua, nas lutas constantes, no diálogo e no ouvir o interlocutor, atribuindo intenção comunicativa, atenção na continuidade dela, consciência e reflexão por parte do emissor e do receptor. Associada a isso, a teoria dialógica desencadeia a importância da dialogicidade, demonstrando o poder da palavra que possui a influência tanto para oprimir, quanto para libertar. Pois assim, é inteligível a urgência da ação do falar ser preenchida por sentidos que promovam um vocábulo importante que aspira à existência de um sujeito crítico. Afinal, é no diálogo que os saberes dos outros e entre os sujeitos se criam, se complementam, se atualizam e se repensam.

Então, nesta seção, será analisada a dialogicidade como uma característica da educação libertadora no pensamento educacional de Paulo Freire que possibilite mudanças a partir de sua frequência dentro das salas de aula.

2.2.1 PERSPECTIVAS DA DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO

A princípio, a proclamação da palavra reitera a magnitude de uma percepção que destina-se a um empenho para a libertação. Similarmente, a dialogicidade de Freire (1996) detém como base fundamental o discurso imposto para fornecer o direito à voz e ao educar de forma mutual e emancipador. Nisso, o diálogo é constatado como um fenômeno humano que é constituído quando os seres são marcados com instantes conscientes e comunicativos do que são e do que é existente. De fato, esses conhecimentos comunicacionais estão presentes de forma bastante teórica na educação freireana, com duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão.

Destarte, o ato de agir e de refletir precisam estar expostos juntos para que haja um diálogo que seja humanizador e transformador da realidade. A saber que a palavra se coloca como uma ferramenta que formula uma mudança social, é posto que essa ação é um instrumento que aproxima realidades distintas para a promoção do reconhecimento do homem, e não para estabelecer uma relação de dominação. Nos movimentos sociais, as falas vivas geram encontros entre os mais abundantes grupos de pessoas, dispondo-se da escuta, da fala e da harmonia na alteridade que é vista como comum. Por causa disso, surge a prática da liberdade que se compromete na existência e na historicidade, concebendo e intervindo em o modo de ser e de viver que prevê alternâncias de como os sujeitos se relacionam. Então, a dialogicidade, fruto do trabalho freireano, compromete-se como uma expressão de ver a vida, os seres humanos e o mundo.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 1987, p. 109).

A Pedagogia Dialógica de Freire é um encontro de sujeitos que buscam olhares para o conhecimento, estabelecendo uma linha tênue entre a educação e entre a comunicação. Por causa disso, o diálogo educativo é fundamental para que os sujeitos se tornem humanizados e colaborem para a transformação da esfera que fazem parte. Porém, quando não há a legitimação do diálogo em uma cultura pedagógica, a crença de que o silêncio deve imperar

na sala de aula passa a ser evidente no grau de práticas escolares e universitárias. Com isso, Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) salienta que o dialogar é a essência do educar e essa, se é efetivada com uma práxis que movimentada a palavra nas falas que são dispostas com e pelos outros.

Quando se pensa em escola, destaca-se a lembrança da neutralidade em que alguns professores se colocam, no que diz respeito às questões mais complexas da sociedade, podendo ser tópicos educativos, culturais, econômicos e políticos, bem como as situações que envolvam as categorias ou de docente ou de discente. É entendível que o papel deste, perante aos alunos não deve ser de uma postura neutra, mas sim, centralizada no resistir e no dialogar para (re)criar novos moldes de pensar no que se refere aos pensares das instituições de ensino. Eventualmente, Paulo compreende o diálogo como um surgimento educacional que deve ser pautado pela relação-ação-relação das sabedorias que percorrem o processo de um fazer pedagógico vivo de ensino-aprendizagem, indo além da educação bancária que é extremamente criticada pelo mesmo. Por se acreditar que a realidade do professor deve ser a de viver em uma interminável pesquisa e reflexão de sua docência, pois sempre há o surgimento de novos conhecimentos que podem superar o que já é existente. Dessa forma, a dialogicidade Freireana pode contribuir na formação de professores e de estudantes para que sejam incentivados com elementos emancipatórios e com suportes de debates, de discussões e de trabalhos de teores politizados e educativos que consistem em fortalecer a práxis crítica com a elevação de saberes significativos.

A dialogicidade ocasiona marcas no homem que é considerado dialógico quando se constitui um exercício contra a prática antidialógica, alienante e dominadora. Sendo assim, o ato do diálogo deve ser incorporado ao exercício do ser humano de se humanizar, pensando em dimensões existenciais, autônomas, ético-políticas e metodológicas. Ao destacar o processo de conhecer o humano, é percebida a enorme diferença que existe entre ser ouvido e entre ser escutado, porque há o destaque das relações constitutivas humanas. Dentre as comunicações dos seres, o ouvir refere-se aos sentidos da audição que podem ou não envolver interpretações. Ademais, com relação ao respeito ao escutar, consiste em uma atitude que requer mais atenção e mais cuidado ao assunto que está sendo proposto, entendendo mais do que as palavras que estão sendo proferidas, mas sentindo e memorizando baseado na ideia do próximo. Dessa forma, a educação deve assumir um caráter de contemplar a alegria de viver e de valorizar a essência do que cada um carrega nas suas próprias passagens de vida. Considerando assim que:

As rodas, o ouvir o outro ajuda educandos e educadores a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito à opinião do outro vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas ... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro. (ZANINI e LEITE apud KONRATH, 2013, p. 28).

Entende-se que no Ensino Superior é considerado o momento de vivência de cada aluno para aprofundar a construção de novos conhecimentos e novos olhares de sujeitos históricos e sociais para a colaboração dos espaços em que convivem. Utilizando a realidade que foge da escolarização com práticas de controle, de ausência, de falta de vez, de vigilância e de disciplina, a escuta e o diálogo se posicionam como fatores que enriquecem as relações estabelecidas dos professores e dos alunos. Refletindo na Pedagogia de Freire, as possibilidades que capacitam para o respeitar e para o considerar de individualidades, de experiências, de alternativas e de interação com as diferentes personalidades, a educação na relação com o mundo e com os outros será condicionada na busca da autonomia, da solidariedade, da humildade e na tolerância (REDIN, 2010, p. 138). Logo, as instituições e os professores devem respeitar a composição de cada indivíduo, organizando-se para contemplar espaços que dialogicamente possibilitam e para escutam a heterogeneidade das trocas e das reações físicas, emocionais, intelectuais, experimentais e curiosas que otimizam propostas protagonistas de concepções educacionais.

2.2.2 O DIÁLOGO PARA ENXERGAR O ALUNO, NÃO O OPRIMIDO

O diálogo possui princípios que igualem os sujeitos para que a hierarquia pessoal e profissional não se justaponha perante os que se encontram no momento em que está estabelecido o empenho para dialogar. Na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987), está refletido a relação das pessoas que possuem seus discursos silenciados, com o intuito de comprometer posicionamentos, discussões, pensamentos, debates e ideias que englobam verbalizações que buscam a conquista e o restauro de um esperar que promova mudanças na vida dos envolvidos. Apoiado nas ideias do autor, é percebido como opressão a realidade colonialista e desumanizante que é disposta, sem muitas escolhas, para muitos seres humanos. Logo, um ser opressor é delineado aquele que impõe crenças,

pensamentos, condições e concepções sem usufruir do diálogo e do debate, manipulando o que o outro pensa ou concorda. Como resultado, são propagadas injustiças e desigualdades que são constantemente alimentadas pela superioridade sob a invisibilidade das culturas e dos saberes dos povos.

Já em relação aos oprimidos, Freire (1987) assegura que são aqueles que vivenciam diversas formas de violências que o fazem pensar que são menos que os outros. O “ser menos”, é resultado legível à distorção em diversas formas na vocação do sujeito, que auxilia a exclusão desse indivíduo. Ademais, também é apontado que, muitas vezes, o oprimido compreende o que sua posição evidencia, mas o problema é que ele já está integralmente submerso em responder àquele controle. Por essa causa, em um educar que liberte, é importante enxergar a situação em que a (o) oprimida (o) está em relação ao poder do outro, bem como sua inferioridade imposta para que ela (e) não seja capaz de não apenas comportar-se, mas também de dialogar de forma crítica e reflexiva.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 1987, p. 69).

Nas escolas e nas universidades sempre irão existir perfis diferenciados de professores. Dentre esses, é possível encontrarmos o professor que oprime, agindo sem nem perceber, totalmente no automático, pois já é algo naturalizado. Também, há aquele docente que é o opressor amargurado que se porta em função de apenas controlar o aluno, até como um trabalho obrigatório que deve ser feito sempre. Toda vez que essas duas *personas* continuam a lecionar com atitudes assim a roda da opressão continua a girar, destacando difíceis expressões que impossibilitam dos alunos firmarem suas autoidentidades. Em todo caso, o domínio de um profissional opressor sob um aluno oprimido faz com que ele se componha com pensares moldados e padronizados.

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado. (FREIRE, 1987, p. 26).

A afirmação acima é fundamental para o entendimento das relações entre opressor e entre oprimido para que seja possível pensarmos em uma educação opressora que já possui

um longo histórico presente nas instituições. Apesar da responsabilidade da escola portar em respeito ao amadurecimento dos alunos é de contribuir e de evoluir suas percepções de mundo, é iminente que alguns portes educacionais são contraditórios, resultando na falta de instruções para que eles consigam ter uma base que potencialize sua formação como cidadãos que impulsionam a diferença no mundo. Lamentavelmente, essas experiências são consideradas de caráter naturalizado e vivido como uma referência para a essência existencial, o que ocasiona em uma inviável superação à opressão, facilitando uma harmonização em se tornar igual ao opressor. Com isso, todos os dias se acham crianças, adolescentes e jovens que se tornam mais como objetos controláveis que mais respondem como robôs do que pessoas livres e pensantes.

No decurso dos anos escolares, os alunos se enquadram em um ambiente hostil, no qual não é possibilitado a chance de se expressar de distintas formas. Isso se inicia já no período de Educação Infantil, nas salas de referência, em que a criança não pode realizar atividades simples, como ter o direito de se sujar na brincadeira ou ter de ficar sentada, apenas aguardando as “orientações” das (os) professoras (os). Dessa forma, é manifestado o quanto o ato simples de se divertir que é comum na infância, é castrado desde os primeiros anos de vida. Para muitos, essas meras atitudes profissionais podem ser consideradas adequadas, mas para outros, são vistas como uma forma de opressão, até uma ameaça ao direito de desfrutar e de se ter um aprender brincante e dinâmico. Sem dúvidas, apesar do brincar ser um privilégio de todos os pequenos, não se pode afirmar, com certeza, que esse ato não será ameaçado por fatores, tais como físicos, culturais, econômicos e sociais.

Em decorrência a isso, alguns métodos docentes que sistematicamente silenciam as crianças desde muito cedo atuam impossibilitando que elas ajam e reajam ao mundo com as suas próprias expressões, visões e curiosidades. Subsequentemente, o desenvolvimento do indivíduo se volta para um comportamento que é caracterizado a partir da submissão que provoca durante o crescimento o preenchimento de sensações, de atitudes e de medos demarcados pela dominação imposta pelas metodologias de ensino e pelos currículos utilizados no cotidiano escolar. De certo, é possível observar que essas restrições continuam caminhando ao longo da vida educacional do sujeito, aprofundando ainda mais nos anos iniciais até os anos finais do ensino. Por isso, é comum que a maioria dos alunos conviva com um certo tipo de “treinamento” para que seja subentendido que a sua única função seja respeitar os profissionais e apreender todos os conhecimentos educativos que possibilitam a diferença no decorrer da sua formação profissional.

Durante a passagem pela Educação Básica, é possível identificar algumas visões e compreensões do silêncio que é imposto no amadurecimento do discente. Não importando a matéria ensinada, o aluno precisa ter a convicção e a comprovação de que seus pensamentos estão organizados e que houve a facilitação do aprendizado por meio da verbalização. Entretanto, nem sempre é aberto o espaço para que haja a externalização de dúvidas, de opiniões, de contradições e de argumentos que rondasse aquele momento na sala de aula. Certamente, é transmitido como uma tradição pela sociedade, uma trajetória comum a todos que o estudante se conforme em sentar-se na cadeira e fique imóvel por horas seguidas, escutando o professor enchendo sua mente de informações e de assuntos. Nessa proposta, não é viabilizada nenhuma facilidade para que o sujeito, ao menos, levante a mão, pois essa atitude fere as regras impostas, assegurando uma repressão e um isolamento que se seguirá até o fim do ano letivo.

Sob o mesmo ponto de vista, é presente nas instituições, a intolerância com a fala do outro. É comum o discurso de docentes que elogiam o desempenho escolar do aluno, mas recriminam a vontade de participar além do que é proposto. Para eles, é preferencialmente melhor quando o aluno é mais quieto. É sabido que os seres humanos são falantes por natureza, mas quando se observa o comportamento juvenil que pode ser facilmente presenciado nas aulas, mas que medrosamente se calam de forma rápida quando ordenados por uma figura superior. Relativamente a isso, o medo que pode ser imposto de forma psicológica, como um utensílio de dominação, contribui para as particularidades da opressão, pois, consoante a Shor e ao Freire:

Meus comentários anteriores sobre autoridade vieram, creio eu, de algumas poucas experiências. Uma dessas experiências é a enorme ausência de liberdade e democracia nas escolas, e a enorme presença de licenciosidade e de autoritarismo. Os professores e administradores impõem aos alunos um currículo oficial, e estes reagem pela resistência. A forma da autoridade e da pedagogia produz a crise, enquanto que se culpa a “mediocridade” dos estudantes pelo fracasso da educação. Ao acentuar a necessidade de menos autoridade do professor, estou reagindo também a uma opressão que sinto ao caminhar pelos corredores de minha própria faculdade. Frequentemente, ouço o troar da voz de metralhadora do professor, enquanto fileiras de estudantes silenciosos e entediados sentam-se olhando para frente, alguns tomando notas, alguns mascando chiclé, fumando ou dormindo, pouco intercâmbio de um lado para o outro. Estas experiências dos estudantes condicionam suas respostas contra a educação dialógica. Tenho de engajá-los

provocativamente no aprendizado para recuperá-los dos efeitos mortíferos dos outros cursos a que assistem. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 61).

A maior amargura em relação à opressão em sala de aula é quando relacionada à existência de uma problematização que é silenciada de forma covarde no processo de sujeição social e pessoal. O que fazer quando os tempos de escola acabam, mas não existe a condição de falar, de sonhar e de se posicionar na faculdade? A ausência da fala pode se configurar como uma técnica que solidifica o respeito e que funciona para evitar conflito, vergonha e humilhação. Em contextos de ensinamento, o silenciamento pode progredir até a ida à faculdade, dificultando o desdobramento da oralidade dos universitários para além de apenas uma conversa simultânea. Não é apenas porque o estudante vai para a Universidade que as atitudes e os modos de comportamento podem receber mudanças drásticas. É possível, ainda, se deparar com professores universitários que empregam a ausência da oratória de forma oprimente durante o desenvolver das suas atividades disciplinares. Infelizmente, pode-se vivenciar aulas de longa duração em que os estudantes são postos apenas para escutar e para escrever o que é dito dentro daquele contexto, sem terem a oportunidade de estabelecer novos vínculos entre novos saberes e entre os que já foram obtidos.

Na docência, não há neutralidade. A educação nunca pode ser neutra, porque é nessa forma que se manifesta, covardemente, as relações de poder que reproduzem mecanismos de opressão que ausentam sentidos e significados em relação às demandas contextuais. O ser neutro, na verdade, dispõe de uma certa comodidade, de forma que se “fecha os olhos” para o que é inaceitável, em relação às injustiças vividas e ouvidas (FREIRE, 1996, p. 70). Quando um docente prega o imparcialismo dentro de sala, ele está assumindo a postura que defende o educar apenas como um ato de depositar, de transferir e de transmitir. Ou seja, é mais uma forma de silenciar frente às ações que fortalecem discursos opressores .

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (Freire, 1996, p. 28).

Neste sentido, a presença do dialogar, juntamente com as práticas freireanas implicam que o educador, atue como um mediador transformador que opere a sabedoria, comprometido pelas relações de trocas a fim de propiciar não apenas a liberdade entre os indivíduos, mas também a emancipação crítica. Daí, nessa noção de posturas pedagógicas, o professor não é a autoridade máxima que prescreve a palavra e que é o centro do processo educativo. Por sua vez, os alunos não serão meros objetos que se acomodam em relação aos conteúdos programáticos e que se adaptam às opiniões de via única do profissional (FREIRE, 1987). Isto quer dizer que na perspectiva dialógica de Paulo, há cenários de posicionamentos próprios que projetam ilimitadas transformações sociais.

Relacionado a isso, deve estar presente no cotidiano de nossa sociedade acadêmica, uma modificação que exerça uma intervenção consciente e reflexiva que apresente a palavra como um direito de todos e não uma problemática exclusiva de alguns (FREIRE, p. 1987). Para esse objetivo, a igualdade de escuta e de fala deve ser pensada para que seja necessária a constante vigilância de atitudes e de metodologias para que não haja exclusão, menosprezo e opressão no âmbito educacional. Dessa forma, princípios norteadores devem residir nos caminhos docentes para que haja orientações que buscam o despertar de noções relevantes e que estejam presentes além das abordagens formais impostas nos conteúdos programáticos. Pois, no fim das contas, não é no repasse de informações bancárias que se conhecem os sujeitos que estão ali para serem educados.

A presença do diálogo nas aulas faz com que o aluno comece a contextualizar pensamentos com dimensões existenciais, ético-políticas e metodológicas. Pensando em uma construção dialogada e democrática no sistema educacional, os papéis do educador e do educando são pautados em como a comunicação oral poderia servir e atuar como alicerce para construir mudanças que ocorrem em todos os âmbitos internos e externos da Universidade. Em princípio a isso, é fundamental que cada docente possua a coragem e o comprometimento para instrumentalizar o exercício dialógico dentro de sala de aula, em busca de autonomizar a escuta, a criticidade, a espontaneidade, a negação, a concordância, o pensamento e o diálogo para um convívio exterior do indivíduo que aspira a uma metamorfose. Bem como Freire (1987, p. 111) retrata o diálogo como um ato oriundo do amor pelos homens e pelo mundo, é solene que essa modificação compromete-se com que quaisquer oprimidos se libertem devido ao movimento de busca por uma sociedade justa, igualitária, coerente e ouvida.

No escrito *Educação e Mudança* (1983), Freire trata o compromisso do profissional consigo mesmo e com a sociedade por meio de concepções freireanas no que tange a função e o respeito pelo mudar. Não se pode falar em reinventar práticas educativas nem em o que é

educação, sem que existam momentos em que o ser humano precisa refletir quanto a sua veracidade de suas ações, pois não há prática sem teoria. Quando se pensa nisso, automaticamente vem à mente a necessidade de rever a práxis educacional com caráter humanista-progressista que revela o engajamento pela liberdade dos oprimidos. Somente quando capaz de distanciar-se da realidade de sua reflexão-ação, é possível não apenas observá-la, mas objetivá-la e transformá-la para facilitar um comprometimento que condiciona o engajamento de ensinar das educadoras, dos educadores com a carência da composição humanizada do aprender das alunas e dos alunos. (FREIRE, 1983).

Afinal, como desenvolver a dialogicidade dentro de sala de aula para contribuir com o desmonte de um educar opressor? Inicialmente, pode pensar, assim como Freire (1987, p. 68) que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, aspirando, principalmente, à quebra dos degraus de poderes que diferenciam os que estão presentes no recinto. Em seguida, é cogitável que não somente a gestão e a administração das instituições de educação superior, mas os professores universitários devem buscar metodologias, de preferência acompanhados com opiniões dos alunos, para trabalharem de forma mais conectada a um modelo de ensino participativo, potencializador, inclusivo, estimulante, interativo. Educar é um ato de amor que busca esperança por uma vida com mais dignidade. Devido a isso, a Universidade deve buscar uma decolonialidade do poder, do saber e do ser para que se considere a (re)construção de pontes dialógicas entre a realidade e entre as formas de pensar e de aprendizagens que se voltem para os que são os alvos do ensinamento.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONSTROEM DIÁLOGOS

Pensar em o que constitui a prática de ensino possibilita uma abertura de modos que permeiam a nossa história como aprendizes. Paulo Freire (1996, p. 47) assume que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para a sua construção. Essa reflexão nos repassa a ideia de uma rede gigantesca formadora de trocas coletivas entre docentes e entre discentes. Contudo, a grande questão é que não é possível idealizar uma sociedade que corresponda em prol da troca de informações por meio da interação, caso não tenha uma metodologia de ensino e um planejamento predisposto que envolva correlações de vivências e de experiências com os conteúdos que são apreendidos durante formações que compõem as cadeiras universitárias.

Do mesmo sentido, Freire (1987, p. 117) sustenta a ideia de que é impossível chegar a um contexto de caráter colonial e conceder um entendimento bancário ou apenas impor um modelo feito contido no programa de conteúdos organizados que tenciona a construção de um

“bom aluno” ou de um “pedagogo perfeito”. Baseado nisso, a colonialidade na educação é entendida como uma circunstância presente nas atitudes pessoais e profissionais que deveriam ser alocadas no passado e que, infelizmente, permeiam na constituição e nos saberes do ser humano. No entanto, é aí que se torna indispensável o olhar atento para a composição de local, de histórico, de social e de cultural que firmam o perfil dos alunos que farão parte de uma rotina, na qual se pretendem estruturar atividades.

O perguntar crítico do professor faz com que o aluno pense, questione e descubra o mundo com as suas próprias releituras de vivências, de crenças, de crescimentos pessoais. Paulo Freire está presente constantemente em nosso cotidiano universitário, pois caracterizou a prática educacional como dialógica. Demonstrar a importância e a contribuição do diálogo nas relações professor/aluno e aluno/aluno no ensino-aprendizagem. Enxergar a sala de aula como um ambiente que deve construir criticidade e libertar conhecimentos aprisionados pela sociedade.

O falar cotidiano não garante a aprendizagem necessária. É preciso atividades de uso e de reflexão sobre a língua oral que sejam contextualizadas em projetos de estudo. Dias (2001, p. 36) expõe que não se trata, simplesmente, de ensinar a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações. Sendo assim, a organização que o professor dá aos conteúdos deve dar oportunidades ao trabalho sistemático com a linguagem oral.

Na Pedagogia, é comum o empenho por trocas de ideias de ensinamentos, por correlações de teoria e de prática, por probabilidades de fundamentar aprendizagens individuais e coletivas, por buscar instrumentos para trabalhar o desenvolvimento pessoal e para desenvolver atividades intencionais que proponham. Isto posto, essa seção irá abordar como a oralidade pode se interligar pedagogicamente à dialogicidade, em uma perspectiva que liberte e que enriqueça os fundamentos dos alunos no âmbito universitário.

2.3.1 A ORALIDADE TRABALHADA COMO INSTRUMENTO DIALÓGICO DE RESISTÊNCIA

A educação humanizada se faz relevante quando se pensa na existência de práticas pedagógicas que integram e que acolhem a subjetividade e a singularidade de cada estudante. Englobando uma formação que conceda espaços para o desenvolvimento de habilidades com a utilização da criatividade, da auto observação e da interlocução, os sujeitos se sentem mais motivados e mais presentes no processo de aprender, porque sabem que estão sendo ouvidos, respeitados e entendidos. Posto isso, Freire (1967) defende que as pessoas se tornam mais conscientes de sua humanidade quando há interação com outras, na vontade de explorarem a

si mesmas e ao mundo. Diante desse conceito, a educação sempre deve visar à humanização, mesmo mostrando seus desafios, exibindo como um dos propósitos, a dinamização do processo de ensino e de aprendizagem. Por intermédio de um currículo que se componha, também, pelos saberes que os alunos adquirem e constroem nas diferentes vivências, é entendível que a ação de humanizar é inconclusa e, por isso, há a necessidade do contato com as relações, com a curiosidade e com a evolução epistemológica aprofundada na busca do ser mais.

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível intrapessoal como no nível de influência do meio, interação essa que se configura em uma ação exercida sobre os sujeitos ou grupo de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração). (LIBÂNEO, 1994, p. 56).

Difícilmente a humanização é pronunciada ou vinculada como uma direção para corroborar com o desenvolver de processos formativos que são atendidos pelos docentes. Apesar disso, é reiterado que a temática voltada para o humanizar se coloca como um movimento que atesta para o cuidado centrado na intersubjetividade nas relações educativas (MINAYO, 2006). Ao invés de buscar o valor dos pensares diferentes das pessoas e o afeto estabelecido como um vínculo que compartilha saberes, a desumanização pode ser uma consequência de quando o processo educacional não tem total eficiência na reflexão e na constituição do caráter crítico e consciente do indivíduo. Dentro da sala, o aluno pode ser afetado com sentimentos que resultam na falta de autonomia, na ausência de reconhecimento de outros discursos e no ver restringido às pessoas como coisas. Em contraste, quando metodologias humanizadoras são elegidas como ações significantes nas relações do ensinar e do aprender, são concedidos a liberdade, a diversidade, a multiplicidade, a expressividade e o Ser Mais de cada aluno.

É fato que, em nossa sociedade, há incontáveis modos de ser e de viver. Coincidentemente, Freire (1987) ao interligar conceitos de humanização como problematizações críticas, enfrenta a tessitura da ontologia e da historicidade do lugar no e com o mundo de milhares de sujeitos que ou são oprimidos ou são opressores. Ainda, é pensado que o ato de desumanizar alguém se sobressai como uma forma de acomodar e de

adaptar os que são “imersos” na estrutura dominadora, operando para que se sintam incapazes de afugentar e de assumir os riscos para buscar a sua libertação. Reconhecendo nessa busca que esses se veem como incompletos e como conscientes de sua incompletude, são ressaltados aspectos e percepções complexas que avistam que a educação pode compartilhar elementos positivadores para que o senso comum seja desmascarado, evidenciando que os fatores escolares e universitários propiciam arcabouços de valores para manifestar evocações que impactam o seu cotidiano. Juntamente com esses agentes, as práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais serão o ponto de partida para buscar estimular o cognitivo e o emocional dos alunos, fazendo com que se explore a construção da determinação do conhecimento reflexivo. Sendo assim:

[...] A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 46).

Relacionado a isso, o temor dos oprimidos que precisam lutar por suas próprias vozes e por seus direitos significa uma ameaça não apenas para os oprimidos, mas para os opressores que assustam e que atemorizam com maiores repressões, obstáculos, humilhações e conflitos. Sentir medo é processo natural que não se deve negar ou desqualificar, pois é nele que se mostra uma resposta para a busca de novas opções para a vida pessoal e social. No escrito de “Pedagogia: Diálogo e Conflito”, os estudiosos Moacir, Paulo e Sérgio argumentam no que diz respeito à importância de uma educação revolucionária, na qual deve estar presente em todos os âmbitos universitários como lugares possíveis para excitar o debate autônomo e crítico que não constam nos currículos estruturados. Com relação aos educadores, remetem ao método de conhecer e são apresentados como importantes para ampliar visões de mundo, em especial as políticas voltadas às posições de classe e aos desenvolvimentos da sociedade. Diferentemente destes, os profissionais tradicionalistas são designados como os que impossibilitam a reeducação, a instrução para que seja possível a interpretação dialética temática que é proposta. Dado o exposto, o silêncio e o amedrontamento que são impostos às classes populares só serão transformados em gritos em prol da libertação, quando o pavor for reconstruído em coragem para que os educadores ensinem os educandos a falar para que seja defendido seus direitos.

No que tange essa dessemelhança de propriedades e de posturas, os autores relacionam que:

[...] um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer. (GADOTTI, FREIRE E GUIMARÃES, 1995, p 52).

De acordo com o que foi discutido até o momento, é compreensível que novas aprendizagens e novos jeitos de ver o mundo fundamentam a criação do medo do desconhecido, mas, aos poucos, pode-se ir reduzindo por um ato de coragem que auxilia a reconhecer abismos. A história de Fernão Capelo Gaivota (1975) é vista como uma alegoria determinista para mudar o estilo de vida com a liberdade para seguir seus próprios caminhos e possibilidades, opondo-se ao coletivo que menospreza a consciência individualista. Interligando aos dizeres de Freire, é possível que a limitação dos seres humanos surjam por dúvidas, por comentários e por percepções opressoras desde o início, evitando que novos conhecedores esforcem-se para que se diferencie e seja possível escapar de uma prisão que impele o indivíduo de aprender e de desafiar a si mesmo. A narrativa torna-se simbólica quando Fernão, um personagem fabuloso, ilustra a sociedade que o conhecimento resulta na descoberta de um novo voo, um contemporâneo mundo. Por fim, ao pregar que não há limites para criar o seu próprio caminho e que é preciso a não neutralidade naquilo que forma uma barreira ao diferente, é necessária uma educação esperançosa que proponha o sonhar no horizonte de superação e de transcendência.

Os seus votos de há momentos foram esquecidos, varridos por aquele vento rápido. E, ainda assim, não sentiu qualquer culpa por quebrar as promessas que fizera a si próprio. Tais promessas são apenas para gaivotas que aceitam o vulgar. Uma que tocou a excelência na aprendizagem não necessita desse tipo de promessas [...] Estava vivo, com um ligeiro tremor de satisfação, orgulhoso por ter o medo controlado. (BACH, 1975, p. 25).

Ao saber que estamos todos nos educando, Freire (1983) garante que não é possível refletir sobre o que é a educação, sem refletir sobre o próprio homem. Na condição de professores pesquisadores cujas essências das atitudes devem ser humanas, confiantes e

prósperas, é atestado que via catalogações, há o direcionamento para possíveis mudanças em determinadas sociedades. Sabendo que o ato de educar é uma expressão do resistir que influencia no despertar de uma lucidez ética e justa que sustentam linhas de um saber pedagógico, didático e sólido, o docente quando está na direção de mudar um dado contexto, é preciso exercer simplicidades nos moldes educativos com o envolvimento pessoal de cada educando. Por meio de seus conhecimentos técnicos, teóricos e práticos aplicados junto a intencionalidade comunicativa, faz com que a sala de aula vire um campo significativo, afetivo, seguro, incentivador e acolhedor. Desta forma, o professor como aquele que ouve, que respeita e que fala com o seu aluno transforma expressões e pensamentos com o cuidado para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de serem incentivados para o diálogo que se manifesta como um comportamento descobridor.

Quando se retoma às origens da antiguidade da educação, verifica-se que o ideal era a oratória. Por meio desta, o educar para não apenas falar, mas para o ouvir intervinha em posicionamentos e em confrontos no que era determinado sem chances de retrucar. Hoje em dia, é comum que as escolas se precipitem em desenvolver a alfabetização voltada na leitura e na escrita, pelo motivo de que graças à oralidade, os alunos que são oprimidos não fruíram do domínio de formular expressões falantes colocando, assim, a sociedade opressora em risco. Preponderante à mudança ascendente-significante à primordialidade do exercício da fala para que os discentes possam aperfeiçoar e perceber o seu local social, há de ter a construção de caminhos para buscar uma aula efetivamente dialógica. Não há revolução só com verbalismo, mas também com práxis. Pois, para a transformação da situação em que se encontram os oprimidos, é necessária uma “teoria da ação transformadora” (FREIRE, 1987, p.70).

Sendo a oralização como um caminho de valorização da fala do aluno e da importância da escuta por parte do professor, é ilusório querer acreditar que o sucesso de uma prática educativa envolve apenas a fixação de conteúdos e contando com mínimo da presença dos indivíduos nesse processo. Morales (1999, p. 13) firma que a tarefa dos profissionais do ensino é ajudar os alunos no seu aprendizado, buscando êxito e qualidade das relações para que resulte tal eficiência. Com essa intervenção na educação bancária, a dialogicidade e a oralidade problematizam tradições intelectuais padrões que negligenciam saberes e resistências, trabalhando ativamente contra o poder normalizador e criando espaços para a liberdade e para a autoformação ética e crítica. Assim, o resistir do ser humano na Universidade deve ser livre de quaisquer anseios educacionais em relação à importância de seguir cruamente as matérias curriculares, ampliando as propostas para que fortaleça uma autonomia no educar coletivo, fugindo do comodismo de discursos pragmáticos. No tocante,

em Pedagogia da Esperança, Paulo Freire prega a dimensão que deve ser um educar humanizador que tenha respeito e afeto como parte processual com a premissa de envolver e de incluir os envolvidos:

Que *o programa* desses cursos, sempre de acordo com a realidade local, regional e nacional, seja elaborado *com a participação dos educandos*, em alguns dos seus aspectos, pelo menos o que, flexíveis e plásticos se preocupam:

- 1) Com aspectos higiênicos, morais, religiosos, diversionais, econômicos da vida local.
 - 2) Com aspectos que envolvam a vida regional e nacional, sobretudo no que tange ao desenvolvimento do país.
 - 3) Com o desenvolvimento e a utilização da liderança democrática local.
 - 4) Com a criação de novas atitudes frente à família, aos vizinhos, ao bairro, ao município, fundadas num espírito de solidariedade e compreensão.
- (FREIRE, 1992, p. 125, grifos do autor).

Conforme Vygotsky (1991), a fala é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. Não restringindo a apenas ficar falando o que está fazendo, mas sim, falar faz parte de uma função psicológica complexa que auxilia no encontro da solução de questões. Não só isso, mas também quanto mais complexa a ação exigida pela situação, maior é a importância que a linguagem adquire na operação como um todo. Essas observações do psicólogo concluem que o diálogo ampara a percepção e o comportamento dos indivíduos para resolverem tarefas práticas. Nas instituições, o dialogar pode ser testemunhado, ser pluralizado e ser amadurecido nas interações e, por isso, é importante que os docentes tenham cuidado com a própria fala e que a utilizem de forma clara, sem propor formas de comandar e de manipular a forma como os alunos se expressam. Por certo, o educar interativo deve vir de uma singularidade que poderá passar por uma transição no coletivo, perpetuando conquistas de novas habilitações e experimentações.

Refletir sobre o desenvolvimento da linguagem oral remete um pensar histórico-cultural que simboliza as etapas em que a criança se torna um adulto e como a oralidade expande suas potencialidades, emergindo um processo natural e espontâneo que a insere em um meio falante. Decorre a partir disso, uma visão que perpassa os ramos sociáveis da educação, da família e do habitat em que ela se amplifica. Como apresentado, a fala media capacidades, tais quais a percepção, a memória, a linguagem escrita, o pensamento e, assim, se fazendo presente em todas as suas manifestações comunicativas em relações humanas. Congruente a isso, as funções psíquicas humanas, incluindo a oralidade, se arquitetam nos

produtos advindos da apropriação cultural e dos vínculos sociais que maturam a representação e a associação entre objetos, palavras, fatos e vivências. Sendo assim, a importância do falar e do dialogar transporta trajetórias e histórias que, entrelaçados à condutas educativas, engajam reivindicações pessoais e coletivas.

Para ilustrar, a locução verbal é bem presente no grupo Racionais MC's que foi criado em 1988, composto por Mano Brown, por Ice Blue, por Edy Rock e por KL Jay que utilizam a fala em seus rap's para informar uma luta antirracista, preservando seus conhecimentos populares com a ideia de denunciar um sistema capitalista que é opressor, é desigual, é excludente e é violento. No caso, eles não se expressam por gírias, mas sim com dialetos próprios e comunitários. Demonstrando contributos para buscar um ensino contra colonial, os relatos negros expõem os processos de um movimento social que se forma por meio de diálogos resistentes que lutam contra o racismo estrutural presente no Brasil. Nas salas de aulas, a funcionalidade do rap coopera para a relevância da formação individual de cada ser, fortalecendo-os com a criticidade e com a valorização de uma leitura complexa educacional ativista e política que é contra-hegemonia. Dessa forma, uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra (VYGOTSKY, 2000).

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais

Já sofreram violência policial

A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras

Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros

A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente. (RACIONAIS, 1997).

Reiterando as marcas da oralidade que representam o mundo em que vivem, similar aos Racionais, Carolina Maria de Jesus (2007) exprime o seu cenário de vivência por meio da linguagem oral. Em situações de teor miserável, a escritora e catadora de papéis manifesta em seu diário a violência, a fome e o que é resistir na favela, chocando-se com o poder de alguns e tentando utilizar suas forças para escapar de armadilhas que são atemporais para a população negra e periférica (FOUCAULT, 2003, p. 207). Presente durante a explanação, são encontradas histórias que jamais poderiam ser escritas por alguém que não vivencia aqueles dias habituais dentro do bairro Canindé. Desse modo, o romance é permeado pela oralidade que explicita o uso expressivo de vocábulos e expressões advindos da língua falada popularmente, considerando a espontaneidade linguística das veracidades da protagonista (MELO, 2014). Nessa perspectiva, Carolina compôs mais do que casos de sua vida, ela se

debruçou em manifestar culturalmente os espaços existentes na sociedade que, para outros, estão mais íntimos e que deveriam ser expressos e dialogados para que fossem possíveis produzir potências e intensidades de resistências dos saberes grupais.

Partindo do pressuposto do que foi apresentado, ao repensar a prática pedagógica do professor, é traçado que o professor deve estar ciente de que não é suficiente somente trabalhar com conteúdos disciplinares em sala, mas é preciso resgatar conhecimentos, experiências, historicidades e interpretações com os próprios alunos para que seja apreendido o que se passa em cada vida. Fundamentado em Kramer (1989, p. 19), o trabalho do docente precisa ser orientado com um engajamento das características e das considerações para reconhecer cada ser social. É nesse sentido que a contribuição de cada discente acolhe novas aprendizagens e novas posturas diante das problematizações que são socializadas. Pensando nisso, no livro “A Escola Com que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir”, Rubem Alves conta a sua aventura em ir estudar em uma escola que adere a uma base pedagógica que busca a autonomia e a felicidade dos alunos. Assentindo pressupostos epistemológicos, a surpresa da adoção de práticas de ensino-aprendizagem que são centradas no aluno, conduzindo à liberdade desejada por cada um. Assim, para que os discentes possam avaliar e refletir o que lhes é ensinado, o diálogo e os saberes distintos têm de se fazerem presentes para que eles consigam pensar por si mesmos, implicando a reelaboração das expressões sociais. E esse é o verdadeiro papel do professor mediador: possibilitar a reorganização do saber, permitindo que a criticidade contribua para a formação de um ser que resiste às variadas máquinas de dominação na sociedade.

2.3.2 A ORALIDADE E OS SABERES POPULARES QUE POSSIBILITAM A DIALOGICIDADE

O Brasil é um país recheado de histórias, de crenças, de manifestações, de influências e de sobrevivências coletivas. Nisso, encontram-se saberes populares que são todos os conhecimentos que são passados e repassados de uma geração para outra. Normalmente, essa forma de saber é obtida por meio de um aprendizado informal. Taquary (2007) conta que esse tipo de conhecer não se limita a uma área específica, mas pode ser muito particular, pois não se direciona a toda a sociedade, mas a certos grupos que a constituem. Por causa disso, na esfera escolar e universitária, as culturas e os saberes populares podem ser vistos em cenários preconceituosos, por não serem considerados possibilidades para o enriquecimento das estruturas curriculares. Todavia, por se tratar de um amplo pensamento transdisciplinar, manifestado e acolhido por famílias, por comunidades ou por um conjunto de pessoas que estão comprometidos a reconhecer e a valorizar o que é vivenciado, é justo que se evidencie a

engajada contribuição das demandas sociais e educacionais por meio das existências traçadas pelas falas de cada sujeito.

Expressando uma rejeição - e até uma repulsa - pelo ensino institucionalizado que estabelece como meta uma educação voltada apenas para classes hierárquicas, Paulo Freire surge como um defensor para os movimentos subalternizados, viabilizando a possibilidade de conquistar um educar que independe da origem e dos status. Para esse objetivo, a criação e a adequação de espaços dialógicos provocam a quebra da hegemonia educativa e se empenham na edificação de uma sociedade igualitária, encaminhando como uma tática pedagógica a aproximação dos conteúdos da grade curricular com os processos de autorreconhecimento e de desprender condutas estabelecidas para o ver, o agir, o pensar e o falar dos alunos, despertando o interesse em dialogar e em escutar quanto à relação aos aprendizados culturais.

As enormes formas de expressão que tornam cada vida e cada especificidade única devem ser considerados nas práticas educacionais para corresponder com a subjetividade e a convivência habitual de cada aluno. A escola e a universidade devem ser os locais que mediam as teorias e as práticas com o científico e com o cotidiano (GONDIM; MÓL, 2009, p. 2), valorizando e resgatando o que os estudantes trazem consigo. A mediação através do incentivar dialógico pode ser compreendido como um facilitador da leitura do mundo natural que são manifestados em determinados locais de convivência coletiva, apoiada com materiais didáticos que estão sendo utilizados no decurso letivo. Para Bakhtin (2003), o mundo que nos rodeia está povoado de vozes e de sentidos de outras pessoas, e em todo o decurso de nossas vidas, a comunicação oral pode ser de grande valia para a apropriação de tesouros da cultura que envolvem opiniões públicas, posicionamentos ou individuais ou de grupos sociais e forjamentos de “eu” próprios.

A comunicação constitui um processo social primário, faz parte do que vem se convencionando chamar de conhecimento comum. As pessoas se comunicam e se entendem com as demais em termos que parecem dispensar explicação, comprovam-se diariamente nos mais diversos campos da vida social. Ninguém precisa estudar ou fazer faculdade para comunicar-se com seus semelhantes. (RÜDIGER, 1998, p. 31).

No que se relaciona à expressão comunicativa, o cinema é um ótimo mecanismo para ensinar sob a perspectiva oral, facilitando o estudo dos sentidos e o (re)pensar das formas de escolarização e de culturas presentes no educar. A análise cinematográfica auxilia no ver e no interpretar que acarreta o vivenciamento de sujeitos imaginantes e produtores que pensam além da caixinha, pois tem como ponto de partida os padrões culturais e os valores de

referência da sociedade inserida. Nesse caso, o filme *O Auto da Compadecida* (2000), adaptação do livro de Ariano Suassuna (2005) apresenta diálogos que acompanham as aventuras de João Grilo e de Chicó, marcados pela voz, pela emoção e pelos dizeres que foram adquiridos com o correr da vida de cada um. Em razão dos conhecimentos que são comuns e compartilhados no dia a dia, visto que cada ser carrega aprendizagens durante sua caminhada, a produção enfoca no contraste dos personagens enganando ou se sobressaindo com o uso da fala, atestando a veracidade desse conhecer e sempre recebendo “não sei, só sei que foi assim” como resposta vinda de Chicó. É perceptível ao acompanhar os desenvolvimentos dos protagonistas o quanto a verbalização se constrói e se constitui quando aliado juntamente aos saberes populares com tanta intensidade que os dois conseguem convencer Jesus e fazer com que Nossa Senhora rogue por eles. Portanto, tanto a comédia, quanto a escrita são construídas com uma linguagem que proporciona representações, históricos, valorização da cultura e essências que se alicerça com os potenciais de liberdade dialetal.

Não tão diferentemente, o escritor cearense Patativa do Assaré corrobora definindo a palavra como uma ação criadora, reconhecendo mediante ao ritual comunicativo de conhecimentos, o diálogo como peça fundamental. Não é novidade que a cultura oral nordestina se faz presente nas múltiplas manifestações populares, uma vez que o poder da oralidade nas comunidades em que as taxas de analfabetismo são elevadas e quase esgotam a confiança e o sentimento de ter e de dar voz aos seus pensamentos. Ao contrário do que é imposto socialmente, a oralização se apresenta em infinitos modelos além do que é trabalhado nas escolas, como por exemplo, nas poesias que remexem em questionamentos de ordem sociocultural e políticos narrados por Patativa. É por intermédio da oralidade e da criação da escrita da palavra que o poeta representava e compartilhava suas narrativas e suas manifestações de saberes culturais, possibilitando novos entendimentos que se voltavam para as formas de leituras.

As marcas da memória presentes na obra patativana são imagens que, via de regra, tem suas matrizes ora na tradição do grupo, ora nas conversas que ouvia dos adultos. O restante da composição dessas imagens foi se lhe apresentando ao longo do tempo, mas também das reservas que certamente estavam guardadas na mente do menino e, na vida adulta, foram reatualizadas pelo poeta. (FEITOSA, 2003, p. 103).

Como foi visto, a língua está em tudo o que é organicamente integrado na sociedade em que vivemos. O falar possui infinitas variedades que carregam atos e naturezas humanas,

físicas, setimentais, estéticos e cognitivos. Por essa razão, a expressão oral é caracterizada pelos relacionamentos comunitários que caracterizam intenções individuais e que se difundem no interior da comunidade, transmitindo por signos, processos históricos que retratam a memória, a lembrança e os registros dos membros de gerações. Desse modo, a oralidade não é uma conquista voltada exclusivamente para a sociedade letrada, pois mesmo os não letrados conseguem construir dialogicamente erudições que, muitas vezes, estão apenas postas de formas escritas mais teóricas em materiais utilizados para fundamentar estudos em campos educativos. Não apenas nas instituições, mas também no contato habitual, é preciso desconstruir paradigmas de que existe apenas uma única forma de educar que acaba por ser baseada somente no pensar científico, e é preciso explorar novas possibilidades menos assépticas, aproximando da realidade dos saberes construídos pelas sociedades.

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. (FREIRE, 2001, p. 266).

Conforme Santos (2011), o modelo de universidade que debate e que realiza ações que unificam ensino, pesquisa e extensão coopera na agregação cultural dos universitários, encontrando a Ecologia de Saberes que assegura a decoloniedade e a pluralidade da valorização e da realização do reparte das sabedorias, intermediado pela ação epistemológica da dialogicidade. Com relação a isso, o reconhecimento da diversidade que compõe o mundo no qual vivemos, somos norteados pelas lutas dos oprimidos que buscam fortalecer e credibilizar seus conhecimentos que são, ainda, excluídos e que acabam sendo marginalizados, já que se diferem do rigoroso campo técnico da academia que é pressuposto por muitos docentes que não abrem mão de seguir um planejamento. Por causa disso, o ensino público deve desempenhar um contributo de transformações sociais, interculturais e epistêmicas para objetivar o acontecer e o estimular através do dialogar, provocando profundas mudanças no construir da aprendizagem e do ensinamento para formar participantes que apreendem juntos. Logo, deve-se evadir-se da predominância das práticas colonizadoras que estão presentes no modelo pedagógico imposto como padrão e proporcionar a validação da metodologia ensinada pelo entrelaçamento da conjuntura de grupos, de temas indicados e de círculos de contatos que requerem, constantemente, a troca de diálogo com o outro.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117).

Abandonado a imposição de um saber educativo que é descontextualizado, singular e que não busca promover a conexão dinâmica e horizontal entre a autonomia e entre o diálogo, é pensado que seja melhor propor estratégias para identificar e para extrair o que há de comum e o que se diferencia no que tange a contextualização coletiva das alunas e dos alunos. Por conseguinte, a mobilização dos saberes iguais e distintos podem formar o início de uma dialogicidade que transpassa um ensino que seja emancipatório e que aspira a valores conscientes. O ensino de qualquer modalidade deve ser capaz de fazer com que os (as) estudantes sejam capazes de perceber a realidade que está à sua volta, mantendo uma criticidade como base construtiva para que não haja distanciamento da linguagem no seu cotidiano. Para além disso, é importante que as professoras e os professores reconheçam o valor do pensamento de cada educando para que seja possível levantar questões educativas que envolvam temas geradores, relacionados aos elementos de vivências para serem aprofundados com leituras e com escritas científicas teóricas. No final das contas, Freire (1983) nos traz uma verdade: devemos ter o compromisso de ser mais gente, mantendo compromissos com uma educação plural e ontológica ao pensar mais no outro e mais em relações de alteridade e de valorização que refletem mais o ser e o estar no mundo sem delimitações das diferenças.

2.4 ORALIDADE E DIALOGICIDADE EM SALA DE AULA

A comunicação é uma forma de conexão utilizada recorrente por cada indivíduo que queira se pronunciar com o meio e com os outros. É possível que utilizando e dominando o comunicar, as pessoas vão empregando mais do que uma simples verbalização, propiciando o percebimento de reações, de sentimentos e de pensamentos que são gerados pelos reflexos àquilo que vemos, ouvimos e presenciamos (O’CONNOR & SEYMOUR, 1995, p. 33). Pode-se exemplificar na passagem abaixo:

Estamos sempre nos comunicando, pelo menos não verbalmente, e as palavras são quase sempre a parte menos importante. Um suspiro, sorriso ou olhar são formas de comunicação. Até nossos pensamentos são formas de nos comunicarmos conosco, e eles se revelam aos outros pelos nossos olhos,

tons de voz, atitudes e movimentos corporais. (STEVE & FAULKNER, 1995, p. 22).

Com base nisso, Campos (2016) lembra que a comunicabilidade é utilizada pelo ser humano desde os tempos mais remotos, como um instrumento de troca de informações e que permite que as pessoas dialoguem, interpretem, constroem e desconstroem ideias e ideais nos diferentes espaços. É enxergável que, na educação, a forma comunicativa age de maneira direta e indiretamente, concedendo a consolidação de um aprendizado não tradicionalista, pois a relação ensino-aprendizagem requer liberdade para ser, para realizar e para exercer sua subjetividade. Nesse sentido, o ato de educar está totalmente interligado ao ato de oralizar, pois quando não restringido e dispendo de usos intencionais, o aprender e o ensinar não é voltado apenas para tópicos curriculares, mas para visões que fogem do utópico. Com isso, é importante que o professor difunda uma dialogicidade com os alunos, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de como expressar o que desejam, o que sentem, o que supõem e o que necessitam.

Para tal fim, é preciso ter objetivos e técnicas para que o trabalho com a oralidade na sala de aula se fortaleça com o intuito de não se tornar rotineiro, sem conteúdo e nem finalidade. O domínio da linguagem oral e a fluência verbal acontecem quando o professor constrói um ambiente estimulante, respeitoso e comunicativo. Nesta visão, a dialogicidade juntamente com a oralidade acompanha um leque de experiências e de aplicações diversificadas das quais são enfatizadas como práticas sociais por meio das interações dialógicas.

2.4.1 POR UMA EDUCAÇÃO NÃO BANCÁRIA, MAS DIALÓGICA

A ação dialógica caracteriza-se pela busca do entendimento por meio da palavra, pela construção de um saber repassado da fala e da escuta, pelo respeito mútuo pelo outro e pelo envolvimento de pessoas. Em consequência, quando utilizada como proposta educativa presente na sala de aula, cria um espaço para que o professor e o aluno estejam no mesmo patamar, ambos possuindo o poder da palavra e rompendo o estilo pedagógico implantado: a educação bancária que é elencada como:

- a) o educador é o que educar; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de quem atua, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 82-83).

Em virtude de um ensinar e de um aprender tradicional que corresponde a apenas ao molde de recepção do conteúdo e, em seguida, de sua repetição, dá-se o contato com a teoria antidialógica que é caracterizada como uma forma de dominação que certifica a falta de alternativa de acesso das massas populares à presença do dialogismo para desvelar o mundo. Por sua vez, o antidiálogo é como um produto que impõe mutismo e passividade ao homem, não oferecendo condições especiais para a abertura do seu pensamento que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 1967, p. 63). Também, Paulo Freire (1987) conceitua essa ação como um tipo centrado na necessidade de conquista e de manipulação que atua em busca manter a opressão, desqualificando a identidade do cidadão. Por isso, essa forma de desunião é bastante frequente nas instituições que prezam o empoderamento do aluno apenas com o intuito de passar em uma faculdade, já que alguns profissionais tornam os alunos incapazes de ter a liberdade de expressar aquilo que sabem, que pensam e que sentem.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. (FREIRE, 1983, p. 20-21).

Em viés disso, os sentidos bancários da educação desconsideram a autonomia do educando, buscando calá-los e idealizar indivíduos compostos pela alienação e pelo mecanicismo que faz com que se tornem comuns perante aos outros. Por causa dessa concepção de educar, é somente o professor que escolhe o que e como ensinar, sem considerar

se aquilo faz sentido para os alunos, se sujeitando a ser o único no status do processo educativo. Com a falta de estímulo, esse tipo de formação gera consciências ingênuas que só poderão transformar-se em críticas, caso haja a comparência de um diálogo indagador, investigativo, pensante e problematizador da realidade. À vista da problemática que cercam o ato de estudar presente em espaços educativos, Freire discorre que

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (Freire, 2001, p. 267).

O primeiro contato com alguma espécie de educação formal já se inicia na Educação Infantil, ainda quando crianças bem pequenas. A escola funciona não só como uma forma de complementação aos ensinamentos que são recebidos pela família e pela sociedade, bem como uma forma de viabilizar teias de ensinamentos que esclarecem a base da personalidade de uma pessoa que está sendo formada. Vinculada a isso, a perspectiva sociointeracionista vygotskyana integra uma compreensão de que a criança aprende e se desenvolve a partir dos contatos com o meio em que ela vive e convive, experienciando e vivenciando a partir de variados estímulos que percorre o seu contexto social (VYGOTSKY, 2000).

Vygotsky (1991) acredita que a aprendizagem é mediada por meio da interação entre o sujeito e o mundo, em que um age sobre o outro e possibilita transformações cognitivas, afetivas e comportamentais. Para ele, um aprender significativo se constrói graças ao que já é conhecido e o que está sendo explorado. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo acontece de fora para dentro, por intervenção ao momento em que a criança internaliza suas relações com os outros.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Dessa forma, ao interligarmos a Dialogicidade de Freire com a importância da visão social na aprendizagem infantil, é possibilitado que a mediação do docente percorra as inquietações que dominam o conhecer formal, considerando desvendar conteúdos com valor crítico e formativo. Também, com a lei 9394/96 que consta na LDB, desvendamos um olhar

que coopera na personalidade da criança com oportunidades de descobrir ela mesma e o outro fortalecido com a interação. Afinal de contas, o ensino voltado às crianças possui papel preponderante na construção da identidade, da ampliação das experiências, do caráter e do reforço pautado a compreender o mundo em que elas vivem.

Consecutivamente à etapa que categoriza a infância, o Ensino Fundamental converte-se em uma nova jornada para o conhecer para a menina e o menino. Nesse momento, os conteúdos fundamentais para haja entendimento de matérias com contextos humanos e naturais começam a aparecer no cotidiano escolar, concebendo um espaço teórico projetado para constituições modelos que sejam elementos mediadores. Todavia, a prática pedagógica que, amiudadamente, esboça traços que já classificam os “bons alunos” como aqueles que não interagem na sala de aula, que não fazem tumultos, que não atrapalham a aula e que não levantam questionamentos fora do âmbito da atuação docente. À priori, em razão de um educar que realmente inclua a curiosidade infantil, Rubem Alves (2001, p. 68) considera que “todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto, você não precisa pedir...”. Desse modo, com uma interpretação tradicionalista, os anos iniciais e finais focam em como fazer com que o aluno saiba como se comportar e como apreender o que lhe é requisitado.

Para piorar, não podemos deixar de comentar como funciona o Ensino Médio na maioria das escolas brasileiras. Dominadas pela concorrência em altas porcentagens de aprovações no ENEM e nos fartos vestibulares próprios de faculdades, o primeiro ano da vida escolar que se segue até o último antes de ingressar em uma Universidade com renome, pode ser massacrante com inúmeros assuntos despejados em uma quantidade absurdamente alta por dia. No que concerne a esse período da vida do indivíduo, não seria impróprio declarar que são vivenciadas relações pedagógicas de caráter meritocrático e excludente, o que faz com que os índices de reprovação, de exclusões, de evasão e de adoecimentos mentais engrandeça ao passar dos anos. Com essa infelicidade, a expressão educação bancária utilizada por Freire comunica-se até hoje em uma relação de caráter estrutural de organização e de política da educação básica.

Em uma sociedade letrada, aqueles que possuem o “dom” da palavra são os maestros. Profissionais que são especializados na área e que, por questões de mérito e de hierarquia, possuem diplomas para lecionarem quanto a um determinado conjunto de assuntos. Não é de hoje que existe uma figura representativa de algumas salas de aulas em que é possível encontrar os professores que falam de forma única e os alunos entristecidos e sem vida no olhar que só perguntam o necessário. Nesse ponto de vista, a ação antidialógica está

totalmente empregada no que adentra os assuntos contextualizadores que, por muitas vezes, são evitados para não haver repressão e constrangimento. Por conseguinte, quando os sujeitos que estão caracterizados como oprimidos e que possuem medo até de tirar uma dúvida, chegam, aos espaços da faculdade, o silêncio permeia o seu ser.

Para muitos, o Ensino Superior pode ser uma terra de salvação que expande o mundo da extensão e do ensino, discursando acerca do que está errado na sociedade contemporânea, mas nem tudo é tão mágico sempre. Lastimavelmente, muitas das ações educativas desenvolvidas no universo acadêmico assumem um discurso autoritário, nos quais o valor do outro acaba sendo desconsiderado por questões de posição de classe, seja da graduação, seja até o doutorado. No raciocínio de Foucault (2009), essas relações são circunscritas que não produzem autonomia frente às aprendizagens dos universitários, mas produz uma forma de disciplinar suas formas de pensar por uma questão de autoridade didática que vigia e que pune quando algo se diferencia do que foi proposto. Por certo, esses poderes que alguns professores usufruem ao longo da sua disciplina se revelam em formas de condutas inaceitáveis, tais como a chacota em público, a perseguição em sala, a chantagem nas notas e o destrato com o discente, inviabilizando que ele seja um sujeito pensante.

É diante deste contexto que a relação pedagógica com a dialogicidade emerge para buscar a prosperidade das relações intersociais no ambiente formativo, com a vontade da promoção das visões de mundo dos sujeitos que deveriam estar de acordo no processo de ensinar e de aprender, as quais são construídas e mediatizadas pelo diálogo. Em conjuntura, a Pedagogia Dialógica enriquece a fala e a escuta do que o outro tem a dizer que, sob o intermédio do esforço crítico do professor, desvela a compreensão de algo e com o empenho igualmente indagador dos alunos (FREIRE, 1996, p. 118-119). Nessa perspectiva, a educação que se baseia no uso da dialogicidade, permite que as aprendizagens formais e as suas significações expandem além do que é considerado essencialmente horizontal. Assim, é preciso que todos os indivíduos que se encontram na sala de aula participem do processo que envolve a palavra de forma humilde, pois o educador não é apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1987).

Quando as relações interpessoais ocorrem sem repressão, o indivíduo faz uso da palavra em muitas circunstâncias, percebendo facilmente a função social da linguagem e desenvolvendo diferentes habilidades de bom ouvinte e de falante eficaz, vencendo a timidez e construindo os hábitos necessários ao bom desempenho social. Apoiado em estudos de Freire (1987), observamos que a ação educativa e cultural dialógica sustenta uma relação que

promove uma rede formadora de superação às contradições antagônicas, resultando na libertação dos estudantes. Certamente, ao englobar o acesso múltiplo da informação com a curiosidade, exerce a construção epistemológica que é, aos poucos, elaborada para que a ingenuidade se fuja do senso comum, já que a educação proposta pelo Freire deve ser sempre relacional no mundo e com os outros (FREIRE, 1983). Assim sendo, torna-se enriquecedor para o indivíduo quando é escolhido um modelo expositivo que explora o ensino, tendendo a considerar o aluno como um agente ativo e curioso que pode ser responsável e ser um contribuinte do seu processo de aprendizagem.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 102).

Um exemplo de como o professor deve se portar ao ato de ensinar está muito bem representada no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), de Paulo, porque é visado que o ato de educar deve ser libertador para que quebre o alienamento cultural que comanda uma sociedade em que o povo viva uma opressão que colonize atitudes, sentidos e pensamentos. Dessa maneira, a Educação ganha força nessa sociedade fechada, desempenhando um papel social e político que dialoga em contraposição de um educar tradicional que amargura e que engessa o pensamento curioso, democrático e inovador. Embora seja difícil mudar a metodologia pedagógica de trabalhar, de pensar e de atuar, é preciso nunca se esquecer de sair do comodismo e realizar pesquisas e explorações de atitudes.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

No que tange à práxis verdadeira, é compreensível que o termo remete à ideia de um conjunto de práticas que desejam a transformação da realidade e a produção da história.

Segundo Minayo (1998, p.89), o conhecimento teórico “é construído a partir de outro e sobre os quais se exercitam a apreensão, a criticidade e a dúvida”. Colaborando com essa ideia, Freire (1987, p. 50) acalenta que a práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. As duas ideias se casam, provendo o saber de que não há teoria sem prática e não há prática sem teoria, pois caso contrário, seria um educar precário. É função do professor saber que o ensinar requer uma lista de estudos para que ele não seja apenas mais um repassador de vazios conhecimentos. Sendo assim, o professor deve ser um mestre dinâmico, respeitador, esperançoso e envolvente, não se limitando a apenas um narrador que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo explicitado.

2.4.2 O RESGATE DA ORALIDADE NAS SALAS DE AULAS PÓS-PANDEMIA PARA COMBATER O SILÊNCIO

No início do ano de 2020, sem saber da magnitude, foi decretado um *lockdown* de quinze dias na Faculdade de Educação. Em virtude da pandemia referente ao novo coronavírus Covid-19 (SARS-CoV-2), posteriormente, as aulas presenciais na Universidade Federal do Ceará foram suspensas por tempo indeterminado. No que se refere ao protocolo de distanciamento social que foi recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o modo presencial de educação sofreu uma alteração que acarretou em uma rotina eficiente para que fosse mantida a segurança e a saúde pública dos educandos e dos educadores. Após essa suspensão, foi necessário reinvenções e readaptações do aprender e do ensinar, diretamente de suas casas.

Em meio a tantas perdas e tantos medos, em prol da continuação dos estudos, muitos tiveram que acostumar-se a vivenciar um novo ambiente que iria substituir a forma física do mundo acadêmico: o *Google Meet*. Dada a situação pandêmica, o ensino remoto se tornou uma nova realidade das salas de aulas, elaborando novas motivações e novas maneiras de (re)pensar o interagir nesse novo formato. Em determinado momento, aprende-se que o Ensino a Distância (EaD) é uma modalidade educacional com políticas públicas que implantaram a utilização de meios e tecnologias de informação e de comunicação que intentam variados níveis de modalidade de ensino. Já o Ensino Remoto Emergencial (ERE), é entendido como um modelo adaptado com estratégias didáticas e pedagógicas que foram criadas durante a pandemia, com a função de diminuir impactos e prejuízos do isolamento social na aprendizagem. Mesmo com tantas diferenciações de mediações, encontra-se a semelhança entre ambos, na qual se constroem formas de partilhar interações e experiências entre os professores, os alunos e os conteúdos educacionais.

Bem antes da pandemia, as escolas e as faculdades já enfrentavam problemas que envolviam a interação oral que interligam os professores e os alunos. Entretanto, a adaptação para o ensino remoto não correu tão bem quanto o planejado, visto que as comunicações entre docente-discente e discente-discente passaram por algumas dificuldades que envolveram a aceitação e o acolhimento no ambiente. À vista disso, é entendível que a culpa não pertence somente ao Covid-19 que dificultou e que modificou muitas formas de agir e de pensar no que se relaciona à educação. Apesar de capacitações, de buscas, de estudos e de tentativas, o cotidiano acadêmico apresentou carências e deficiências quanto ao avanço do uso das práticas e das metodologias pedagógicas dos educadores que precisavam contemplar a formação discente.

Na aula online, as estações de aprendizagem têm influências diretas no sucesso do roteiro planejado, uma vez que potencializa a ação do professor em várias situações de apresentação de conteúdo, de problematização do ensino, de interoperabilidade tecnológica e na complicada missão de avaliação online. (ROCHA, 2021, p. 3).

Dado o exposto acima, entendemos que a falta de domínio em relação ao trabalho em salas de aula virtuais põe em risco a compreensão do conteúdo por parte do aluno e o compromisso do professor para a criação de um espaço que viabilize a participação e a interatividade. Ferreira (1991, p. 41) relata que “é preciso reanalisar as práticas”, pois essas são importantes para proporcionar mudanças em todo o ensino, não sendo voltado somente ao presencial. A falta de uma área participativa de caráter online faz com que os estudantes não queiram oralizar suas vontades, originando a comparação e a exigência das capacidades dos profissionais o que faz com que ele seja apenas visto com a função de repassar conteúdos de forma mecânica, sem se preocupar se os alunos estão ou não assimilando.

Bem antes da adoção da webaula, a ausência da oralidade já era praticada como um aspecto usual que adentrava os muros das instituições brasileiras e que permeava os posicionamentos docentes diante de suas aulas. Com a pandemia, seria exagero dizer que todos os docentes do curso de Pedagogia da UFC tiveram que se reinventar, pois existem alguns que não se preocuparam em se preparar e nem em se capacitar para um ensino que utilizava ferramentas tecnológicas e, muito menos, em incluir a todos com uma didática que fosse preenchida por contextualização, por inclusão e por diálogo. Para Leffa e Freire (2013, p. 34), "toda educação é presencial, incluindo a educação distante, ou toda educação é distante, incluindo a presencial", e por isso, quaisquer seja a espécie de ensino, deve ser

empregado recursos que possuam a essencialidade da dialogicidade com a questão do espaço, do tempo e do contexto que está sendo vivido no momento atual.

O silêncio é uma consequência que esteve presente e que foi acompanhado pela escassez de inovações pedagógicas antes e depois da Covid-19. De uma forma expressiva, o silenciamento pode ser visto como uma relação do dizível e do indizível, pois com um sentido negativo, ele pode ser atribuído pela falta e pela exclusão da linguagem que era imposto sem restrições, podendo ser espontâneo. Em razão de um cenário pós-pandêmico, a continuação da aprendizagem tradicional sublinhada pelo conteudismo, é uma forma que está ainda mais presente para não permitir que a interação dialógica ocorra, tornando a aula expositiva e voltada a atenção somente para o docente. Por causa disso, o aluno sente que ele não é capaz de discutir na mesma intensidade aquilo que está sendo pronunciado, restringindo a sua aprendizagem e o seu conhecimento. Nesse caso, o falar atua sendo o ato de especificar, de diferenciar e de participar, implicando um movimento paradoxal que evita o silêncio (ORLANDI, 1992).

Com base nisso, o livro *A Pedagogia do Silêncio: O Tamanho do Medo* (1986) é carregado com a potência de uma escrita autobiográfica que faz com que a experiência própria de alguém que sofrera por nunca o permitirem falar, nos proporcione clareza relativa à educação que é exageradamente silenciosa, decorativa, memorativa e repetitiva (TOMELIN, 1986). Durante a leitura, é perceptível que o autor está repleto de autoritarismo que foi imposto a vida inteira, no qual o preenche por completo, causando sensações de que sempre há proibições para falar, seja no meio familiar, seja perante a sociedade. Ademais, as punições são citadas como responsáveis pela insegurança de ser ridicularizado pelos que estão ao redor e pelos professores, sem ter direito a se defender, fazendo com que o silenciamento frequente dificultasse a interação, a construção de relacionamentos, a cultivação de amizades e a concentração nos estudos. Além disso, Victor relata que estudar, para muitos, é repetir e isso é compreendido como um silêncio que se torna sua sombra, fazendo com que você fuja de si mesmo. Isso é, sem a fala, somos privados de nossa própria criação e índole e essa foi e ainda é a realidade de muitos estudantes antes, durante e após a pandemia.

O ato de silenciar aqui proposto, não é designado para uma simples pausa necessária para organizar o pensamento, mas para vincular a um movimento imposto pelas atitudes que calam o outro e, às vezes, a si mesmo. Em semelhança, Orlandi (1992, p.12) pensa que não é silêncio, mas sim o “pôr em silêncio” demonstra que há “um processo de produção dos sentidos silenciados”. Também, a quietude gera falta de diálogo com os outros, mesmo sendo importante escutar para sair do isolamento, evitando que se prenda apenas ao que se pensa,

que se acha e que se acredita, expandido além dos horizontes do autoconhecimento. Por isso, Victor Tomelin (1986) informa que a Universidade é como um espaço para, finalmente, ter permissão para dizer-se, carregando a certeza de expectativas que possam florescer valores e ideias novas. Dado isso, a passagem social da pessoa da escola para a faculdade é retratada como um tipo de produção acadêmica de aspectos essenciais que acompanham sua evolução, sua percepção, sua liberdade, sua própria consciência e sua coragem.

“A análise das práticas, quando visa à transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas representações, de seus atos, exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula ao questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de mudanças de identidade”. (PERRENOUD, 2002, p. 133).

Assim como todas as outras faculdades, a UFC é um espaço que deve propiciar as relações humanas, permitindo a convivência com as diferentes formas de aprender, de conviver, de compartilhar e de lidar com hierarquias e com regras de socialização. Com a intenção de fugir de uma educação tracejada na obediência, na submissão, no conformismo e no silenciamento, os docentes precisam pesquisar, escutar, aceitar, ser tolerantes, ter humildade e reconhecer as identidades culturais para fundar representações educacionais livres, “modernos” e recíprocos em seus métodos de lecionar. Fugindo dos malefícios que a (pós)pandemia perpetuou no que se volta ao medo de interagir do aluno, o professor deve ir além de apenas uma busca pelo sucesso dentro da aula online, mas intentado um ambiente com recursos e com ferramentas interessantes que motivam os alunos a quererem participar, oralizando suas necessidades, suas opiniões e seus pensamentos em heterogêneas atividades propostas. Pimentel (2013, p. 22) lembra que o docente tem um papel fundamental no processo educacional na sala de aula interativa. Para ele, "o docente é o responsável pela motivação do aluno ao mesmo tempo que lança mão de instrumentos específicos e mecanismos para a interação ser efetiva e possibilitar, pois, a aprendizagem". Portanto, é de suma importância que haja um planejamento de situações participativas que estimulem os alunos a buscarem materiais, informações, notícias, questionamentos, dúvidas, obstáculos e que possibilitem que os alunos utilizem, de forma contextualizada, a oralidade mediante formas comuns de se iniciar diálogos, debates, opiniões, expressões e perguntas.

[..] o diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educando chega a uma visão totalizante do

programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo. (GADOTTI, 1996, p. 86).

Bakhtin (2003) indica que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, pois cada componente existente colabora com a enunciação que explicita o diálogo. No que diz respeito à complexidade das relações dialógicas, entende-se que a interação social é de suma importância e valor para constituir o enunciado que corresponde à representação da realidade que os indivíduos compartilham por meio da interação coletiva e verbal. Nesse sentido, Vygotsky (2000) afirma que as situações que propiciam flexões da fala motivam o dialogar para a sua forma mais natural, admitindo a intencionalidade dos nossos pensamentos e dos conhecimentos já vivenciados. Na sala de aula, o ato de ensinar deve estar relacionado com a utilização de instrumentos que envolvam a língua oral interativa, juntamente com adaptações de convivências e com situações-problemas que oportunizam um novo olhar e pensar que mesclam conteúdos cognitivos com afetivos. Desse jeito, o diálogo entre professor(a) e entre aluno(a) busca ter centralidade em uma estrutura interativa mais horizontalizada, com trocas de saberes entre todos (JUNQUEIRA, 2020, p. 33). Por essa finalidade, a socialização e os vínculos entrelaçados contribuem para uma permutação que proporciona uma aceitação e um reconhecimento diante da aprendizagem que está sendo vivida pelos educandos.

Para o propósito de (re)conhecer e de resgatar a oralidade não só como um momento curto de fala, mas como uma forma expressiva do seu eu interior em sala de aula, o docente carece de dispor decência. Ser professor é saber fazer-se educador e esse processo constrói o perfil de um sujeito que se baseia na formação, na transformação, na modificação, no ensinamento, no treinamento e nos desafios de erguer uma identidade profissional (OLIVEIRA, 2016). Na interpretação de um mundo que passou por revoltas, por indignações e por não aceitar as condições impostas pela sociedade como “normais”, a pandemia do Covid-19 causou um conflito na maioria dos educandos e dos educadores quando se refere à falta de admissão por cenários que não se alternam, apesar de tantas transfigurações. Referente a isso, não somente dispõe a culpa em magistérios que não abraçam apreensão e reflexão de suas práxis, mas igualmente de discentes que focam em vislumbrar a prática educativa como um dever que não merece tal reconhecimento. A esperança e o otimismo para mudar esses contextos não devem ser acomodados, pois “somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, p. 20, 1996).

Sob esse viés, a obra *Alegria de Ensinar* (2012) é uma alegria em tempos pós-pandêmicos, corroborando a imprescindibilidade de atitudes e de olhares mais atentos e

sensíveis. Isso porque Alves escancara a dominação, a neutralidade e o silenciamento imposto dentro das instituições ao relatar a questão dos olhos amedrontados dos sujeitos e dos rostos ansiosos, pois quase não há referências às condições de relações uns com os outros e de ensaiar a experiência de assumir-se papel fundamental, social e histórico para progredir o prazer de estudar.

Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominadora: a primeira, formada por professores e administradores, detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, detém o monopólio da ignorância, e deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejar passar de ano. (ALVES, 2012, p. 15).

Após alegar que a escola não apenas silenciou, mas também matou muitas coisas nos indivíduos e nele mesmo, o pedagogo afirma que o objetivo do educar é criar a alegria de pensar, prestando forças para intensificar a felicidade. Em consequência ao ensino escolar não ser fruto de um real ensino de valor, é exibido em mais um discurso que a universidade apresenta formas de despertar e de florescer o que é treinado para ficar adormecido, após ser ensinado a não pensar diferente e além do que se é esperado para as avaliações. Junto a esse pensamento, o professor precisa saber muitas coisas para ensinar, mas o mais importante não é o que se precisa saber para ensinar, mas como devemos ser para ensinar (GADOTTI, 2007, p. 41). Em conjuntura a isso, torna-se visível o que seria os ecos das receitas prontas que, por muitos anos, eram transparentes ao olhar pedagógico crítico. Dessa maneira, apoiado em Freire (1996), ensinar deve desprender as amarras dos estudantes para que haja o comprometimento para aproximar discursos e ações que interpretem e que incitam as presenças e, não os silêncios que passam despercebidos, frustrantes, contaminados e receosos.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar a construção de espaços dialógicos entre professores e entre estudantes do curso de Pedagogia, por meio da oralidade, no contexto do Ensino Remoto e do Ensino Presencial. Com esse fim, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1-Analisar práticas pedagógicas e metodologias de ensino aplicadas durante e após a pandemia que podem favorecer a construção da dialogicidade em sala de aula e 2-Identificar os benefícios da dialogicidade sobre o enriquecimento e o desenvolvimento pessoal e social de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Inicialmente, como toda pesquisa deve ser fundamentada, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico de estudos e de leituras de artigos, de livros e de concepções que possuem relação com a temática deste estudo.

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. (AMARAL, 2007, p. 1).

A pesquisa qualitativa foi utilizada com a pretensão de se voltar a buscar explicações profundas sobre a situação real vivida pelos docentes que foram escolhidos para participar da pesquisa. Também, pretendeu-se conhecer a maneira e o contexto de como eles se relacionam com o mundo educacional, envolvendo a oralidade e o diálogo como ferramentas para criar ambientes significativos para os discentes. Além do mais, foi pesquisado quais instrumentos pedagógicos foram aplicados pelos professores nas salas virtuais, tornando indispensáveis a busca e o encorajamento da ampla participação dos alunos e quais continuaram presentes ou sofreram alterações na metodologia após o retorno ao ensino presencial. Desta forma,

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 1998, p. 57).

Para alcançar tal desenvolvimento, a natureza e o caráter qualitativo e empírico desta pesquisa se dá por preocupar-se com a compreensão e com a interpretação de uma realidade que foi vivenciada e interpretada. Costa (2001, p.40) afirma que dentre os objetivos da pesquisa qualitativa está o de “contribuir para geração de teorias a respeito da questão sob

exame”. Neste sentido, a interação a que estamos nos propondo aqui é buscar um novo olhar acerca da oralidade utilizada como prática pedagógica no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, a partir de contribuições da Dialogicidade de Paulo Freire, de visões do ensino oral de Marcuschi e de reflexões com a importância das relações sociais oriundas de Vygotsky.

3.1 O contexto do estudo e os participantes

A pesquisa foi realizada com foco na Faculdade de Educação da UFC que se localiza no bairro Benfica. A faculdade se divide em três departamentos que são a teoria e prática de ensino, os estudos especializados e os fundamentos da educação. O curso possui uma diretora, dois coordenadores e dois vice-coordenadores, distribuídos para o Diurno e para o Vespertino/Noturno. Ademais, sua estrutura conta com divisões de salas voltadas para as turmas de Graduação e de Pós-Graduação em dois andares, com uma cantina, uma brinquedoteca, um laboratório de computação (LACOM) e um de Multimeios. Por fim, a escolha deu-se pela admiração da instituição de Ensino Superior que é um ambiente formador, que almeja as construções de saberes pela convivência, pela criticidade, pelas ações problematizadoras e pelos conteúdos específicos que interagem dentro da sala de aula.

Para o desdobramento deste estudo, foram convidados três professores titulares que lecionam, no mínimo, uma disciplina, obrigatória ou optativa no curso de Pedagogia. Tendo em vista que a temática trabalha o contexto do Ensino Remoto e do Ensino Presencial, selecionamos os docentes participantes, de acordo com os seguintes critérios: ter participado ativamente no percurso das disciplinas durante os semestres dos anos de 2020 e de 2021; ter ministrado aulas de forma *on-line* via *Google Meet*; estar presente nas salas de aulas presenciais pós-pandemia.

Em relação aos profissionais que participaram efetivamente desta pesquisa, é acentuada a importância de preservar e de proteger suas identidades e, por isso, serão identificados pelas siglas “C”, “D” e “J”, respectivamente.

Com os docentes definidos, foi montado um mini perfil profissional de cada um que se concentra no Departamento de Estudos Especializados, destacando seu tempo de profissão na UFC. Em primeiro lugar, a professora “C” é lotada com o enfoque nas áreas de letramento/alfabetização e de educação especial há cinco anos na instituição. Já o professor “D” é com foco nos estudos da linguagem, em especial, os que rondam a escrita acadêmica, leciona há doze anos no magistério. Por fim, o “J” é dedicado nos assuntos de educação ambiental e de dialogicidade, mantendo-se há dezoito anos como servidor.

No que se refere à razão da escolha pelos três profissionais entrevistados, envolve o fato de que todos conquistaram espaços no meio acadêmico, que correspondem ao respeito, ao diálogo e aos trabalhos que envolvem a expansão da procura pela autonomia dos alunos. Portanto, ao selecionar professores que mostraram as suas práticas, as suas metodologias e as suas crenças pedagógicas em disciplinas realizadas, são explícitas a importância e a conquista nas caminhadas discentes no curso de Pedagogia para a construção e para o fortalecimento do perfil de cada um.

3.2 Procedimentos e aplicação de instrumentos para a geração dos dados

Para a geração e para a efetivação da investigação, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um roteiro de entrevista dirigido e estruturado que se encontra no apêndice I, foi composto por sete perguntas precisas, pré-formuladas e com ordens preestabelecidas (RICHARDSON, et al., 1999, p. 2010). Com o intuito de analisar a relação da oralidade com as práticas pedagógicas para cada professor e como eles as ministravam para construir espaços dialógicos dentro da sala de aula, foi escolhido um encontro virtual, pelo *Google Meet* ou por áudio pelo *WhatsApp* com cada docente, no dia e no horário de preferência, a fim de obter informações a respeito do entendimento do assunto (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 94).

A professora docente “C” foi a primeira a ser entrevistada, indicando que optava por ser uma conferência pelo *Google Meet*, no dia vinte e um de setembro, em uma quarta-feira, perto das oito horas da noite. Antes de iniciar, foi explicado um pouco a relação quanto à temática do trabalho, resultando em total compreensão e aceitação para prosseguir. A entrevista se deu em uma forma bem dialógica, pois as perguntas do roteiro eram realizadas, e a professora estava muito à vontade para respondê-las, gerando um ambiente confortável e simpático que era recheado de pontos relevantes que tocavam em outras questões, em mais experiências e em conhecimentos obtidos com as vivências passadas e presentes. Ao todo, esse momento durou cerca de 40 minutos.

O convite para a entrevista do professor “D” foi feito pelo *WhatsApp* e esse optou por ser uma entrevista produzida e respondida via áudios pela própria plataforma, pois o seu tempo era curto e seria mais produtivo assim. Para facilitar a interação, foi enviado um áudio de quarenta segundos indicando o tema, objetivo e o porquê da execução da pesquisa no dia vinte e dois de setembro, às sete e quarenta e seis da noite. Após isso, as sete perguntas foram enviadas em áudios separados, para favorecer a resposta do entrevistado e o entendimento por parte da pesquisadora. Em síntese, o professor respondeu cada questão de forma ampla,

explicativa e enriquecedora às onze e trinta e duas da manhã do dia vinte e três de setembro, totalizando, em aproximadamente, 13 minutos.

Por último, o professor “J” que teve alguns problemas com o tempo e foi preciso remarcar a reunião algumas vezes. No entanto, foi concordado, por fim, em prol do benefício de sua participação para a pesquisa, em responder às perguntas por áudio pelo *WhatsApp* também. Assim, foram enviadas, de forma digitalizada, as sete perguntas no dia quatro de outubro, às oito e dezenove da noite. Atendendo a cada ponto que foi questionado, o entrevistado respondeu às questões do roteiro em um áudio com o total de 7 minutos no dia seis de outubro, de forma fomentadora e bem teórica.

Dessa maneira, foram procuradas orientações no que rondam o caráter de metodologia voltada para as entrevistas. Por se tratarem de entrevistas em profundidade, foram gravadas em áudio e transcritas para colaborar com a compreensão de situações, de questões e de estratégias referentes que os sujeitos utilizaram para contornar os problemas e os recursos limitados pela pandemia. Portanto, o ato de entrevistar é realizado objetivando o conhecer da realidade vivida pelas pessoas escolhidas e são construídas por meio de uma reunião solidária com teor dialógico entre duas pessoas: pesquisadora e participantes, pretendendo adequar para ou observar ou verificar a situação do fato (MANZINI, 2004).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A atual seção contém os resultados obtidos a partir da análise dos dados encontrados nas entrevistas que foram realizadas com os três professores titulares do curso de Pedagogia da UFC. Com base nas informações coletadas, é notório que há respostas semelhantes em relação à oralidade e ao diálogo, mas divergentes no que se refere às práticas pedagógicas que foram utilizadas como ferramentas no Ensino Remoto e no Ensino Presencial. Fundamentado nisso, os dois tópicos que serão apresentados a seguir, foram construídos por meio da reflexão e da descrição das respostas transcritas dos participantes.

4.1 A construção da dialogicidade em sala de aula do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará: uma análise sobre as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino durante e após a Pandemia da Covid-19

O ponto a seguir responde ao objetivo geral que é voltado para a investigação da construção de espaços dialógicos entre professores e entre os estudantes do curso de Pedagogia, por meio da oralidade, no contexto do Ensino Remoto e do Ensino Presencial. Além disso, também consiste em atender ao primeiro objetivo específico que corresponde na análise das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino que foram aplicadas durante e após a pandemia, favorecendo a construção da dialogicidade em sala de aula.

Até o momento, foi discorrido o quanto a oralidade é uma comunicação que privilegia as relações humanas com a centralidade da subjetividade de cada indivíduo. Sabendo que a linguagem oral é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem para que a humanização e a socialização sejam possibilitadas, é notório entender que as trocas coletivas e culturais permitem a criação e a potencialização não só da linguagem, mas da emoção, da expressão e do pensamento. Durante as entrevistas, os participantes discorreram em concordância de como a oralidade é um importante fator a ser utilizado na sala de aula, voltada para instigar a construção de letramentos, de ideias e de mobilizações com a realidade situacional de cada um. Segundo o professor D,

[..] o uso da fala é diferente da oralidade. Usar a fala simplesmente não significa dizer que eu estou praticando a oralidade. Então, nesse sentido, quando a gente tiver falando de oralidade, não estou falando simplesmente do ato de falar, de usar a fala, mas usar essa fala em um contexto situado. De uma forma intencionada, com um audiência, atendendo a uma situação.

(Professor D)

É sabido que o ensino da oralidade é obrigatório nas escolas brasileiras, presentes em cenários com conteúdos curriculares (BRASIL, 2010). A partir da concordância de todos os entrevistados, porém, torna-se perceptível que a grande diferença é que essa modalidade é utilizada nas esferas dos saberes acadêmicos, como um objeto específico de conhecimento que é desenvolvido no cotidiano universitário (MARCUSCHI, 2001). Por essa razão, nesse tipo de ação mediada, é importante que o docente não vá nos caminhos de um educador bancário, mas que siga como um possibilitador da aprendizagem que está totalmente ligada com a linguagem. A importância de possuir uma estratégia pedagógica é porque:

Aproximadamente, 80% desse grupo de estudantes em nossas salas de aula é oral ou residualmente oral. Portanto, requer uma estratégia, uma metodologia que seja compatível com essa ideia. (Professor J)

Para Magalhães (2007), a linguagem oral atua como uma forma de prática que auxilia na compreensão por parte dos alunos e como uma ferramenta de intervenção pelos professores. Nessa perspectiva, deve haver um reforço no planejamento de como trabalhar a oralidade, de modo que favoreçam o indivíduo a dominar situações interlocutivas que sejam interligadas ao âmbito universitário ou não. Em sua fala, o professor D afirma que:

Então, é muito importante que os alunos com a prática da oralidade, defendam seus estudos, seus projetos, suas questões de pesquisa, seus objetivos e saber apresentar isso de maneira que seja compreensível por uma audiência acadêmica. Esses letramentos orais acadêmicos são importantes de serem mantidos nessas disciplinas, porque são situações que o estudante precisa para desenvolver sua formação no campo da pesquisa. (Professor D)

No início, infelizmente, a pandemia acarretou dificuldades para os discentes e para os docentes lidarem com a nova realidade. Pelos resultados das entrevistas, fica constatado que a oralidade não era tão presente quanto deveria, resultando em um silenciamento que paralisou a interação e que dificultou o aprendizado coletivo dos que estavam presentes na sala virtual. É o que se destaca pela professora C

Na Pandemia, no primeiro semestre, acabei não trabalhando exatamente dessa forma, por causa daquele susto desse novo formato, aí eu ficava mais em uma aula expositiva, apresentando os slides e buscando as participações da turma, mas acabei percebendo que eram as mesmas pessoas falando e isso foi me inquietando bastante, porque eu via a participação de alguns, mas em uma turma de 30/40 pessoas, 5 está falando e o resto em silêncio me incomodava bastante. (Professora C)

Em contrapartida, como uma busca de contornar a dificuldade de aprendizagem, a desmotivação que afetou alguns alunos, o desinteresse por essa modalidade de ensino, o cansaço contínuo desse momento vivenciado, alguns dos docentes optaram por resgatar e por atualizar modelos de ensino para facilitar uma imersão que fugia da exclusão e da inatividade. Ainda mais, não tão diferentemente dos outros profissionais, a professora C relatou que se sentia silenciada, assim como os outros na turma, quando alguns alunos não cooperavam para que fosse possível fazer uma exposição dialogada, pois havia dificuldades na cooperação para aprofundar conhecimentos e compreensões. Na busca insaciável de minimizar as consequências do distanciamento físico e a intensificação silenciosa que crescia ainda mais nas relações virtuais, a docente pensou em estimular a liberdade para que essa virasse importante para que diminuísse a chateação e o prejuízo do contato com as ideias acadêmicas.

Foi quando eu pensei em trabalhar com formação de grupo e em tentar(arriscar) formar grupos e em estimular a turma para abrir uma sala no *Meet* e cada grupo, dentro de uma sala nova, a partir da solicitação que fazia, iria ver se dava certo. Mesmo com a tensão da formação de grupos no formato online, para a minha feliz surpresa, a primeira turma que propus aceitou prontamente e quando eles voltaram para a sala geral, eles voltaram muito empolgados e dizendo que tinha sido muito legal. Foi um bom retorno nos grupos do whatsapp. Que é outro espaço que sempre entendi como espaço de diálogo, de interação e, então, ia estimulando esses diálogos, essas interações tanto no grupo de whatsapp, quanto nesses momentos da aula [...] E era o que eles traziam como um ponto muito positivo da disciplina, mesmo no formato online, eles conseguiam produzir, falar, interagir com os colegas e isso era um aspecto positivo, porque saía daquele comodismo. (Professora C)

É preciso que não seja permitido que o silêncio predomine nas aulas, pois caso ele ceda, é impossível realizar alguma modificação nos modos de agir, de entender e de fazer. O comodismo, como tratado na fala da educadora C, pode partir de ambos os lados: tanto do aluno, quanto do professor. Entretanto, é importante salientar que o docente possui o papel fundamental de estabelecer momentos de fala entre os indivíduos, para que seja fomentado capacidades básicas para a realização produtiva, questionadora e problematizadora. Logo, é expresso pelo professor D que:

[...] eu tenho esse lugar de fala de, inclusive, não deixar que o silêncio seja algo preponderante, porque senão, a gente não constrói muita coisa. A não

ser que em um momento que esse silêncio se faça necessário, mas não que alguém silencie alguém, mas que a própria situação exija a presença desse silêncio. (Professor D)

Ademais, na busca ativa para resgatar a oralidade, a interação e a formação de espaços dialógicos, há de ter esforços dos docentes e dos discentes para que isso seja concebido. Em momentos em que o professor busca dar voz aos alunos, desenvolvendo articulações com significados e com pautas educativas, é uma expressão de anulamento quando o aluno se retrai e torna o ambiente inválido de respostas. É expressado pelo professor D que perduram instantes que o silêncio é exigido, colaborando com isso, Orlandi (1992) afirma que existem múltiplas definições de sentidos para o silenciamento. Daí, é coerente que haja momentos de silêncio para que a atenção, a escuta e o diálogo sejam representados como possíveis. Nessa mesma linha de pensamento, é posto que dos três participantes da entrevista, dois compartilharam (professores C e J) sentimentos de solidão no âmbito acadêmico virtual, devido à realização do silenciar por parte dos educandos que optaram por estarem ausentes nas tentativas interativas. Contudo, assim como os outros profissionais, o professor D conseguiu deixar o silêncio de lado, por meio de manejos que desempenharam a função de fazer com que a disciplina e o magistério fossem dinamizados.

Em relação aos estudantes, eu faço de tudo, exatamente ao contrário, para que eles não sejam silenciados. Para que eles possam ter o direito de fala, o direito de voz, que eles possam oralizar dentro daquilo que a gente combina como dialógico, como construtivo, para que eles possam sempre estar se expressando. Agora, ao longo do Ensino Remoto, ficava mais complicado, porque muita gente ficava escondido atrás da câmera, com o seu microfone desligado, e, em alguns momentos, percebia que a sensação era que eu estava falando sozinho e para ninguém. Nesse sentido, embora eu estivesse falando, a sensação era de que eu estava silenciado, não falando para ninguém. Assim, modéstia à parte, eu acho que eu consegui quebrar esse silêncio muitas vezes e consegui com bom-humor, com interação, com respeito, com convite legítimo à participação. Acho que muitas vezes eu consegui quebrar o silêncio, principalmente, com estratégias que já te falei, da criação das perguntas, de previamente antes da aula distribuir essas perguntas, então o aluno já ia para a aula sabendo que ele tinha que dar conta daquela pergunta, apresentar. (Professor D)

Em razão disso, não é possível deixar de comentar a assiduidade dos estudantes que tentaram, por muito tempo, conhecer e se inserir em diferentes grupos virtuais. Provavelmente, durante o Ensino Remoto, houve muitas dificuldades para que acontecesse a formação de amizades e de encontros interativos, resultando no fechamento de si mesmos para longe das trocas e das convivências. Por sua vez, é visto que os professores tentaram artimanhas e processos estratégicos para lembrar que sempre é crucial as conversas, as manifestações e os posicionamentos para que a dialogicidade estimule satisfações e expectativas com o que está sendo repassado nas aulas. Por isso, para fugir de uma educação bancária e para não se resumir unicamente aulas expositivas e conteudistas, as metodologias educacionais inovadoras surgem com o início da preocupação e do incômodo dos docentes, no que tange às câmeras desligadas, ao *chat* em branco e aos microfones bloqueados. Isso posto é esclarecido pelo professor J quando

Eu vejo que esse silenciamento, muitas vezes, pode acontecer a partir de posturas dogmáticas, de posturas reacionárias, de posturas pautadas em ideias pré-concebidas que fazem com que haja uma tentativa de cancelamento, a partir de articulações entre estudantes. Mas, de modo geral, esse silenciamento não é absoluto, então nós sempre temos a possibilidade de reverter esse quadro e que possa possibilitar o avanço do diálogo dentro de sala de aula. (Professor J)

O processo de educar e de aprender não pode ser nunca aleatório. Tudo acontece por alguma razão e possui um objetivo. Por esse motivo, quaisquer que seja o método de ensino que o docente irá querer realizar, é claro que esse precisa almejar caminhos para uma intervenção com intencionalidade. Dessa maneira, as adaptações que foram requisitadas para o Ensino Remoto visam à melhoria para a transmissão e para a recepção da aprendizagem com qualidade, auxiliando a produção de chances nesse processo contextual educativo. Ferreiro (1991, p. 41) observa que é preciso reanalisar as práticas para que seja possível avaliar quais teorias e quais práticas condizem para o determinado momento vivenciado, no caso, a educação pandêmica. É possível que, quando se inspeciona o momento, possam ser encontrados fatores que determinam que uma ação possa desdobrar descobertas de capacidades para imergir em papéis que possam ser reutilizados em um outro momento, pois há significação que mesmo a distância não pode interferir. No caso, a professora C observou que uma de suas formas de trabalhar que já se faz presente desde antes da Pandemia, pode ser

utilizada também nos sistemas online como uma forma efetiva de conquistar a dialogicidade interacional ligada aos conteúdos. De acordo com isso:

Bom, primeira coisa, antes mesmo do Remoto, para mim, sempre foi, a princípio, o trabalho com formações de grupos. Por acreditar que, dentro dos pequenos grupos, os alunos e as alunas conseguem interagir melhor com um ambiente emocionalmente é mais seguro, porque o grupo é pequeno, aí todo mundo consegue se colocar. Dentro dos pequenos grupos, sempre encaminhava algum tipo de pequena atividade, ou era um estudo dirigido com alguma sequência de perguntas a partir do texto lido, ou era algo que eles tinham que introduzir, ou era, por exemplo, elaborar perguntas que o próprio texto respondia. Daí, o grupo tinha que elaborar essas perguntas e discutir. Então, dentro dos pequenos grupos, a turma dividida conseguia ter um espaço, de fato, discursivo e dialógico. Acreditava que era fundamental. (Professora C)

Mesmo diante de tantas diferenças na circunstância de cenário, é visto que, apesar da mudança repentina de realidades, muitos dos planejamentos que envolvem a escolha de metodologia para conduzir as relações de saberes em sala de aula não sofreram tantas alterações, por causa da sua efetividade. Uma vez que não somente a educadora C comprovou que sua tática para o ensinamento pode transformar atividades pré-estabelecidas no calendário letivo em curso, mas também transformar os níveis sociais com a presença da oralidade voltada para motivar a atenção, a cooperação e o interesse nas aulas remotas, resgatando os objetivos acadêmicos propostos e desejáveis para todos. Ao entrevistar o professor D foi explicado que:

[...] muita coisa fez foi o contrário: migrar do presencial para o remoto. Quando estivermos online, porque as disciplinas que ministro, eu entendo que são necessárias experiências de oralidade [...] foram práticas que não abri mão: defender ideias, discutir conceitos, apresentar objeto/questão/objetivo de estudo, falar da metodologia teórica escolhida, falar da fundamentação teórica escolhida. No caso da pesquisa, apresentar resultados da pesquisa, discutir esses resultados à luz do referencial teórico que foi escolhido. São práticas de oralidade, todas inclusive, com base também na escrita, porque foi escrito previamente, aquele projeto, aquela ideia, aquele artigo e agora, eles estão oralizando em como se faz nas bancas, nos eventos. São práticas de letramento que envolvem a oralidade que os estudantes precisam desenvolver. Então, foram essas práticas que

mantiveram e que, além da própria dinâmica da aula, criar situações que os alunos participassem dando opiniões, mostrando pontos de vista e compreensões acerca de determinadas ideias, inclusive para tornar a aula dialogada. (Professor D)

Seria presunçoso afirmar, com toda a certeza, que o ensino em 2020 e em 2021 não precisou passar por nenhuma forma de readaptação quanto às certezas e quanto aos pensamentos que são interligados às metodologias que envolvem as demandas dos planos de aula das disciplinas. Nisso, é fato que a intenção de atingir objetivos de aprendizagem depende do empenho e do esforço do professor para contribuir com processos educativos que despertem o interesse e que provoquem momentos de interação reflexiva e crítica. Também, não podemos esquecer o esforço dos alunos para apoiar essas tentativas ao aspirar a reivindicações da frequência de cada sujeito e do seu compartilhamento no tocante às suas vivências com os seus entendimentos no que foi proposto disciplinarmente. Afinal de contas, isso evidencia como o professor J se organizou quanto a sua práxis durante a pandemia

Nós optamos por aplicar durante o período do ensino remoto foi uma bastante exitosa que se deu a partir da utilização da música como mobilizadora do debate, do diálogo. Então, a cada encontro, a cada aula, levávamos uma música que pudesse instigar o grupo a dialogar sobre a temática dessa música associada ao tema da aula do dia e isso foi bastante interessante e potencializou diversos avanços reflexivos no coletivo, a oportunizar experiências de cada pessoa, em torno do trabalho que a gente pretendia, ao mesmo tempo, que oferecemos elementos para a contextualização do ensino e aprendizagem, favorecendo, inclusive, a compreensão melhor dos temas propostos. (Professor J)

O professor J forneceu uma outra vivência que foi requisitada, além do conteúdo posto na sala de aula. Algo muito comentado durante a realização das exposições de conteúdos, foi a importância de não ultrapassar acima de três horas de encontro, pois era fato que muitos discentes não ficavam tão dispostos a estarem disponíveis socialmente no virtual. Embora os professores se disponibilizassem para manobrar ofertas de ensino em que muitas práticas sofreram alterações que reduziram o emprego extensivo de informações, o retorno ao ensino presencial ressignificou suas metodologias pedagógicas também. A transição para o Ensino Presencial se deu nas realizações dos trabalhos docentes durante os semestres 2022.1 e 2022.2. Na volta para a FACED, estratégias antigas ressurgiram e se conciliaram com as promoções que foram integradas durante a disseminação do vírus, com o propósito de articular a comunicação oral e os aprendizados que permearam momentos atípicos da

pandemia. Dado o exposto, para determinados fins pensados para ampliar a valorização, é analisado que a professora C sempre busca trabalhar a linguagem interativa, independente da ocasião testemunhada:

Continuo trabalhando nessa perspectiva, porque acredito que aprendemos muito mais na interação. Entendo que essa interação é via linguagem mesmo, pensar atividades que haja essa troca e essa interação, via oralidade e via whatsapp também. (Professora C)

Para enriquecer ainda mais o que foi afirmado e experienciado, os dois professores comentam suas situações que se assemelham na forma de como desenvolveram suas práticas no retorno, comparando-as e, até, às modificando para a nova conjuntura:

Retomamos o tempo da aula presencial que é um pouco maior do que tínhamos no remoto. Assim, na verdade, retomamos algumas práticas, inclusive, de uso da oralidade que tinham ficado mais objetivas em função do online, devido ao curto tempo. Mas, tem uma perspectiva que continuei no presencial, fruto da experiência do online que foi a questão de ser mais objetivo, ser mais sintético, porque eu percebi que funcionou melhor e que chega mais nos estudantes. Antes, eu fazia uma contextualização mais ampla, mais profunda e, agora, eu conduzo as aulas baseado nas experiências do online de forma mais objetiva, mais direta e que são exploradas de outras maneiras, não mais como antigamente eu fazia. O que eu mantive foi tornar algumas exposições de atividades orais, mais expositivas, de forma mais objetiva, mais sintética, indo mais ao sério da questão e deixando os aspectos mais periféricos sendo explorados depois, de outras maneiras. (Professor D)

Quanto às mudanças no retorno ao presencial, nós podemos afirmar que efetivamente, há uma readequação, porque ao estarmos no presencial, nós temos toda uma outra potencialidade que se desdobra para nós, diante do fato que estamos interagindo diretamente com a turma. Então, a gente retomou alguns processos que habitualmente já utilizamos, como por exemplo: no início do semestre trabalhar com a constituição do grupo aprendente, favorecendo que as turmas compreendam a importância do diálogo, da escuta, da interação com a fala da outra/do outro, da construção de conhecimentos parceiros. Então, isso efetivamente foi se instalando a partir do presencial. (Professor J)

Ainda na iminência dos contextos educacionais, Dias e Pinto (2020) denunciam em uma pesquisa que foi realizada com as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios do país, o alarmante número de professores que tiveram a abrupta exigência de aprender a

utilizarem disparadas plataformas digitais, vinculadas à criação e à aplicação de atividades de forma online, além de avaliar os seus alunos de forma remota. Nesse pensamento, essa formação profissional provoca a exigência do desenvolvimento de competências e de métodos transformadores que acentuam as aprendizagens dos sujeitos, de forma que complementam integralmente as maneiras significativas da diversidade de lecionar. Dessa forma, em meio às caóticas formas de planejar atividades no ensino remoto, é nítido o quanto os educadores se mantiveram fortes na superação constante das adaptações de suas práticas pedagógicas que se incorporaram com procedimentos pós-pandemia que intentam a protagonização dos aprendizes. Com isso, é irrefutável que os artifícios digitais e virtuais que foram explorados por muitos, possibilitaram a fusão criativa com a eficiência do mantimento que envolve o lado afetivo e o lado interativo oral do indivíduo. Embasado nisso, a professora C reflexiona e exemplifica o proveito da aplicabilidade das aprendizagens eventuais que se intercalaram o modelo atual.

Outro recurso que a gente continua usando era a atividade de podcast que se cria a partir de algum conceito trabalhado. Os grupos criaram um podcast e eu dizia que não era para enviar para mim, mas sim nos grupos do whatsapp. A turma ia ouvindo e fazendo comentários entre eles. Eu entendo como outro espaço dialógico criado nas disciplinas, como um espaço de troca, de interlocução, de valorização do que produziam pelos alunos. Alguns iam falando “ai, foi muito massa”, “eu gostei”, tinha umas brincadeiras dos perrengues que passavam. Eles iam interagindo via *emoji*, via texto. Daí, íamos ampliando a comunicação em outros formatos, áudios trocados e isso eu mantenho até hoje. Agora, na disciplina de Letramento e Alfabetização II, estamos trabalhando em uma perspectiva de vivência, com a formação de grupos e cada grupo está responsável por alguma sequência didática como gênero textual. Lá, a proposta é que tudo seja vivenciado, a gente conversa, a gente recita, a gente dança, a gente canta, brinca de trava-línguas, brinca de adivinha. E vai fazendo essa essa vivência com os gêneros textuais e discutindo teoricamente. Então, o grupo que está na linha de frente é só responsável pela condução, mas o espaço de fala é de toda a turma, de todas as relações teóricas e práticas, de todas as reflexões do conteúdo é uma orientação para todo mundo. (Professora C)

É visto que não há ensino sem interação, pois conexas a ela, há a apropriação de inúmeras conceituações que encorajam o avanço intelectual, cognitivo e pessoal-social. Ao analisar as falas dos professores, é constatado que todos planejam suas aulas pensando de

forma igualitária e inclusiva para que haja o envolvimento de todos. De acordo com Valle e Marcon (2020, p. 146), o docente precisa criar alternativas para conseguir dar conta das demandas que se apresentam, buscando experimentar propostas para que seja possibilitado que o aluno se aproprie de bases de aprenderes que surgem de intervenções qualificadas. Quando questionado no que se relaciona aos mecanismos que foram manuseados para abarcar a oralidade a fim de capacitar cada sujeito para possibilitar sua própria construção de saberes, o professor D respondeu:

A principal estratégia docente que eu utilizo é formular questões para que os alunos leiam os textos guiados por essas questões, construam respostas para elas e tragam para a sala para que haja o debate. O debate é mais uma atividade oral em que tanto escutamos e quanto apresentamos nossa opinião e isso tem funcionado bastante. Primeiro, porque eles têm um roteiro de leitura guiada através das perguntas, em função de se guiar por meio das questões e ler em busca de respostas. São questões, cujas respostas não estão diretamente no texto, são questões que precisam que eles construam respostas, a partir do entendimento deles, refletir para além do texto e poder ter um espaço na sala de aula para apresentar suas compreensões e de ouvir os dos colegas. (Professor D)

No que se refere aos espaços dialógicos que são impulsionados e são motivados pelas propostas de atividades que implicam uma conscientização de que a educação é amparada nas relações interpessoais que posicionam o professor e o aluno como protagonistas. Durante e após a pandemia, os três entrevistados se assemelham em relação à importância do diálogo dentro de sala, averiguando se suas metodologias de ensino estão cumprindo com essa tarefa. Sem dúvidas, a universidade e o docente têm a função de fortalecer a identidade dos discentes para que se tornem atuantes autônomos e críticos (ARAÚJO, 2017, p. 37). Diante disso, é nítido que os profissionais da FACED estão potencializando ambientes para que seja possível que a afetividade se desempenhe além dos muros universitários. É dessa forma que a professora C enxerga o *WhatsApp*:

[...] e, lá, também via whatsapp, conversar sobre conteúdos, trazer outras leituras, indicando, fazendo outros comentários. Então, essa necessidade dessa interação é para estender também para outros recursos. Você sabe que os grupos do whatsapp, eles são continuações das nossas aulas. Assim, entendo que isso ocorre, a aula não acontece só presencialmente, naquele momento da aula. O grupo do whatsapp é esse espaço, esse recurso de interação, de troca, de diálogo que o grupo tem e que é super rico. Ele não é

só um recurso para gente comunicar qualquer informe da disciplina. Não vejo dessa forma. As turmas também encarem o grupo dos whatsapp como essa extensão, que podemos estar conversando e ampliando. É tanto que eu interajo o tempo inteiro, mandou mensagem, perguntou alguma coisa, já estou respondendo. Não uso whatsapp apenas para comunicar. Acho massa quando os alunos começam a discutir e, às vezes, até tendo umas arengas. Uns acham de um jeito e faz uma defesa, o outro vai lá e faz outra. E é isso que eu quero, um espaço em que eles possam estar dialogando em um momento fora da aula. Acho que isso é um investimento para a formação. Não nego. Mesmo aperreada com muita coisa, eu invisto nesse espaço de diálogo para o grupo. (Professora C)

Inspiradas nas reflexões da professora C, a fala e a escrita estão vinculadas uma à outra em um grande meio de expressão comunicativa, pois suas competências não caminham isoladamente (MARCUSCHI, 2007). É notório que a linguagem oral pode promover e ser ampliada com atividades didáticas, que proporcionem espaços dialógicos quando se há a intenção de colaborar com a participação social e efetiva que compartilha realidades. Então, a diversidade de técnicas para avultar o uso da oralidade perpassa para mais significativas experiências que os currículos disciplinares podem oferecer, cabendo ao profissional, situar ocupações que representam a formalidade e a informalidade para o trabalho de registro da oralização que demandam aprofundamentos. A partir disso, é debatido pelo professor D que:

A oralidade é sempre utilizada para construir esses letramentos que o estudante precisa, principalmente na área que atuo, que é o da pesquisa. Você precisa saber defender uma ideia, um artigo e apresentar. Ele precisa aprender como que ele fundamenta uma discussão, como que ele define um conceito e aplique esse conceito. Tudo isso, é criada uma oportunidade através da apresentação de trabalho para que o estudante desenvolva essa capacidade de oralizar esses conhecimentos. Daí, no ensino remoto e no presencial, o que eu faço é criar essas oportunidades, essas situações em que o estudante, geralmente em grupo, possa se posicionar e possa praticar esse exercício que é típico da academia, da universidade e que ele vai precisar disso quando for em um congresso, defender o tcc dele. Então, são situações análogas à exposição desse conhecimento que ele vai precisar ao longo da vida acadêmica. (Professor D)

Em uma perspectiva de métodos que são ocasionais, é possível enxergar que, quando se explora elementos que os alunos não estão acostumados a presenciar no cotidiano, há um

impacto que envolve surpresa e motivação. Uma das maiores características de uma educação bancária é a que se resume à mesmice, o mesmo “feijão com arroz”(sem tempero, para fazer o estrago). Os professores que lecionam tradicionalmente estão preenchidos com uma visão simples do educar: encher a lousa, falar por um assunto determinado por horas e não fugir do padrão que vá além disso. Quando se é pensado o porquê da Educação Infantil ser tão brincante e alegre, é percebido que os dias são preenchidos por recriações educativas que apreendem a realidade da criança, mas pensando em conectá-la a recursos diferenciados para ofertar novos olhares e assimilações do mundo. Longe de livros escolhidos com uma temática específica, sem opiniões dos discentes e com textos predefinidos para o embasamento teórico de tal conteúdo, o professor J pensa acima do padrão, buscando um aprender e um ensinar que é mútuo, coletivo, amoroso, esperançoso e ascendente:

Dentre as estratégias docentes que utilizamos atualmente para potencializar o diálogo, a principal é a que citei que foi o grupo aprendente, mas nós incluímos junto a essa constituição do grupo aprendente que se dá no início do semestre, essa reativação desse processo de aprendizagem coletiva, a partir do mote da música que a gente tem trabalhado a cada encontro. Então, geralmente a gente tem dividido a aula em dois momentos: um momento mais voltado para a questão da música e o que ela potencializa e o segundo momento enfocando mais uma metodologia apropriada para a temática, quando a música não é suficiente para fazê-la. Certamente que ao tratar da questão ao estímulo do diálogo, temos a relevância de considerar todos os princípios dialógicos que Paulo Freire já cita, como elementos fundamentais. Então, a compreensão da amorosidade como um mote, o respeito profundo ao outro, o legítimo ao outro, o trabalho a partir de uma perspectiva de humildade epistemológica, a compreensão de que é conhecendo e considerando que essa confiança de crescimento no outro, a fé nas pessoas como seres humanos, como fé no sentido de acreditar nessa potencialidade, a esperança como fato de avançar na perspectiva do esperar. (Professor J)

Os resultados obtidos mediante às entrevistas realizadas com os três professores, contribuíram para entendermos o quão diversificado pode ser a prática e a metodologia pedagógica utilizada dentro de sala de aula. É enriquecedor quando a professora C retrata e explica que aquele momento de aprender não se fixa apenas às horas dedicadas na instituição, mas que se entrelaçam nas leituras cotidianas, nas lembranças que ressignificam e nos olhares que (re)aprendem. É como a mesma informa, de forma bastante contente, que os

alunos davam uma devolutiva satisfatória em relação ao seu trabalho humanizador: “e era o que eles traziam como um ponto muito positivo da disciplina, mesmo no formato online, eles conseguiam produzir, falar, interagir com os colegas e isso era um aspecto positivo, porque saía daquele comodismo”. No fim das contas, a didática e a prática são associadas quando são vivenciadas, discutindo a importância de bastantes propostas que evidenciam a valorização da fala e do compartilhamento entre o aluno-aluno e entre o professor-aluno.

Assim, o próximo subitem responde de forma reflexiva e sensível ao objetivo específico dois que busca identificar os benefícios da dialogicidade sobre o enriquecimento e o desenvolvimento pessoal e social de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Afinal, é importante entender como as pesquisas e as reavaliações das práxis constantes dos docentes da FAGED podem colaborar com uma aprendizagem que seja encorajadora, entusiasmada, dialógica e potencializadora.

4.2 O enriquecimento e o desenvolvimento pessoal e social de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará

As reflexões que foram notadas até esse instante consideram que o diálogo é parte essencial para a formação pessoal e social. Embasado no que os entrevistados anunciaram, todos concordam que o ato de dialogar é mais do que falar sobre a visão coletiva do mundo (FREIRE, 1987, p. 49), reconhecendo como uma parte insubstituível para alcançar uma aprendizagem que seja libertadora às vozes que ecoam nos espaços de aula. E assim, diálogo é, para a participante entrevistada,

[...] condição de vida, porque não dá para conviver para interagir com o outro se não for por meio do diálogo. Entendo esse diálogo como uma grande teia de interlocução, de troca que falo, que digo em sala de aula, quando você pensa em uma coisa e um colega pergunta, mesmo você achando simples isso, há outro que sequer tinha pensado nisso. (Professora C)

Nesse ponto de vista, a interação dialógica dos professores com os alunos é efetivamente rica quando há a partilha de informações, de sabedorias e de crenças que dão coerência aos movimentos individuais e coletivos. As diversas formas de se entender e de entender seu contexto real em que está inserido, são resultados de um aprendizado que salienta a mudança permanente na vida comportamental do indivíduo. No que tange a linguagem oral, é disponibilizada uma função incrível na academia a partir da verbalização com um olhar transdisciplinar e relevante para desencadear diálogos para ordenar, organizar, significar, contradizer e apoiar modelos de pensamento. É o mesmo para os professores:

[...] o diálogo é importantíssimo e quando eu falo isso, não estou falando apenas do consenso do aluno aceitar tudo que o professor diz, de o professor sempre ter razão e de também o professor ter de concordar com o aluno. Pode haver discordâncias, pontos de vista diferentes, mas no caso, já que estamos falando de uma perspectiva acadêmica, divergência de ponto de vista, tem de ser necessariamente fundamentada. (Professor D)

[...] Uma verdadeira aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem que de fato está enraizada na dimensão da organicidade humana e que potencializa os seres, os agentes epistêmicos se aprimorem, qualifiquem sua criticidade diante da vida, ela só é factível, de fato, diante do diálogo. (Professor J)

No livro “Professora sim, tia não”, Freire (1997, p. 64) dispõe que é clara a importância de cada um como sujeito educador ou educando para a construção de uma prática educativa que tende a uma relação de ensino-aprendizagem problematizadora e emancipatória. Daí, o professor J observa que “[...] a dialogicidade se torna fundamental nesse processo para que possibilite que os estudantes associadas à ideia da oralidade, possam de fato avançar”. Portanto, a visão dialógica é aquela que pensa a existência e a mobilização de pensamentos polissêmicos.

Ainda, o diálogo para o professor J:

[...] numa perspectiva da dialogicidade, é essencial para uma aprendizagem autêntica e verdadeira. O que vem fora disso, muitas vezes, é uma decoreba, um processo mnemônica específico para responder determinadas demandas, como uma prova, um teste, avaliações desses motes imediatos, mas a verdadeira aprendizagem que tem permanência que tem raízes efetivas, precisa acontecer a partir do diálogo, a partir da contextualização de ensinar e de aprender. (Professor J)

Nos espaços acadêmicos, os docentes entrevistados desfrutam de metodologias que são utilizadas para que seja possível que novos saberes se desenvolvam. O professor D dispõe que “[...] o espaço dialógico entre o professor e o aluno é fundamental. Principalmente, que o aluno se sinta à vontade e que o professor crie condições e oportunidades de o aluno se sentir à vontade para, inclusive, discordar dele e para mostrar seu ponto de vista”. Ou seja, a dialogicidade é entendida, também, como uma expressão que não se volta para o certo ou para o errado, mas para o que é válido, é fundamentada e que harmonize com o que está sendo explorado. Em concordância, na fala da professora C, é observado que as trocas devem ser motivadas e serem valorizadas, pois a aprendizagem se repassa, se cria e se complementa quando há discussões e debates que rondam posicionamentos. Ainda mais, ela expressa que

para que isso aconteça, algumas práticas que envolvem não só leituras e discussões de textos, mas “[...] uma live, um filme que eu solicite [...] a gente ia discutir depois, porque essas atividades antecedem esse momento de diálogo”. Por fim, é visível que certas ferramentas possuem êxitos para que sejam utilizadas, respondendo ao propósito de fomentar o perfil não só acadêmico, mas pessoal e social dos estudantes.

Quando nenhum estudante é igual, a função do docente é conseguir abraçar a diversidade com o intuito de cultivar e de florescer o que cada um tem de melhor. Devido a isso, quando há um compromisso de se reinventar desde a base do processo educativo, é possibilitado o trabalho com temas geradores que questionam certas temáticas. Também, ao serem complementadas com procedimentos que objetivam o auxílio e o emprego compartilhado da fala, os alunos são envolvidos em um campo dialógico que propicia uma construção interna que é externada como vivacidades que metamorfoseiam seu semblante social. Ao ser questionada no que se volta para o progresso conspícuo dos discentes, a professora C reiterou que se torna perceptível quando o ato de falar “revela uma formação mais sólida ou mais fragilizada [...] trazendo vários elementos da própria vida profissional e pessoal”.

Em especial, é observado, na fala da professora C, que ela é a única entrevistada a salientar a utilização da autoavaliação como forma metodológica de observar e de poder ter a chance de reconstruir suas análises em relação ao aprender de algum discente e ao seu ensinar. É compreensível que, para ela, essa atitude ronda a autorreflexão coletiva e o comprometimento, aceitando críticas e apontamentos como pontos que são construtivistas. Nos processos avaliativos, essa estratégia resiste aos processos anti-dialógicos que validam a participação nos pontos extras e aos testes de *rankings* para definir qual foi o melhor aluno que mais gravou o que o docente expressou. Então, é afirmado por ela que:

[...] o momento da autoavaliação é muito importante e venho mantendo isso em todos os semestres, em que a pessoa me dá um feedback sobre o seu processo formativo, sobre o acompanhamento da disciplina. Então, eu tanto levo em consideração o que observo, como também o que a própria pessoa fala sobre o seu processo. (Professora C)

Vale ressaltar que, quando existe um crescimento no número de graduandos que estão mais vivazes, mais interativos e mais confortáveis para ingressarem em comunicações dialógicas, acontece o que a professora C relatou de se tornar perceptível a desenvoltura, pois

“aquele aluno que era mais quietinho e vai se soltando [...] também, a linguagem corporal vai mudando, vai sendo aprimorado”. Correlacionando a isso, o professor J aprofunda o que se tange à evolução que a presença da dialogicidade causa no ser:

Para mim, é evidente o crescimento das estudantes/dos estudantes a partir dos processos dialógicos. A gente vê uma boa parte de pessoas que chegam à sala de aula e que, no começo, não há sequer a disponibilidade de conversar, de dialogar, são tímidas, são envergonhadas, são limitadas na sua dialogação. E, na medida que as coisas vão acontecendo, elas vão ganhando força, ganhando disposição, vontade de participar dos debates. Então, eu vejo como claro esse processo de crescimento das turmas, dos estudantes durante a ação dialógica. Além do que, quando visualizamos mais adiante esses estudantes, nós vemos que também cresceram e se destacaram nas suas ações, como consequência desses processos acontecidos na sala de aula. (Professor J)

Conforme em algumas explicações do professor D que se refere ao seu método de ensinar, é nítido que um processo pedagógico pode auxiliar a qualidade na contribuição que forma um futuro profissional. Sempre explorando atividades que despertem a oralidade de maneira profunda e coletiva com tarefas que são ponderosas para que seja realizado um efeito da faculdade para a desconstrução de um ser que está preenchido e sendo afetado constantemente por pareceres bancários. Para ele:

Percebo, porque, eles começam, primeiro de tudo, a criar uma identidade acadêmica. Aquele que se posiciona, concorda, discorda, entende a forma de discursar academicamente, no sentido de defender uma ideia, controlar o tempo de fala. Todas essas questões que são importantes em uma prática de oralidade, porque geralmente você tem um tempo marcado, uma maneira de conduzir a ideia, de defender a ideia e você percebe que no início do semestre, as pessoas chegam assustadas, do tipo: não sei fazer isso, nunca me ajudaram a fazer isso. No final, a gente percebe que há uma desenvoltura. Embora muita coisa seja interessante de ser aprendida, é importante e necessária, mas a gente já percebe uma alteração pela prática, inclusive, de se posicionar de forma oral. (Professor D)

O curso de Pedagogia na UFC contém professores que buscam desenvolver, junto às demandas curriculares de cada disciplina, a instância socializadora que se acumula com elementos culturais e sociais que são assimilados por conjuntos formadores e contínuos. De

acordo com Piaget (1970), a desenvolvimento cognitiva e afetiva dos indivíduos são fundadas e são motivadas por uma ação impulsionadora que possibilita a transformação. No caso da sala de aula, fica explícito, por causa das respostas dos entrevistados que esses buscam criar um espaço que junto com suas próprias concepções epistemológicas, possibilite a elaboração de uma pedagogia que seja ativa e que seja dialogicamente compartilhada e repensada com os discentes. Nas falas interativas, faz-se muito presente a felicidade de conseguir vincular os conteúdos acadêmicos com as vivências de cada aluno, propondo uma maturação e um amadurecimento das discussões, das observações e dos acompanhamentos que se tornam mais visíveis com as mediações educacionais. Para concluir, fazem-se necessárias propostas de temáticas que vão além daquilo que já está predefinido para um direcionamento de debates que são anti dialógicos, considerando visões interdisciplinares e transversais para que a perspectiva de formação humana, profissional e universitária seja de notória valorização dialógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, predominou-se a curiosidade em indagar uma desconstrução da oralidade que, na maioria das vezes, é vista exclusivamente como ou uma proposta curricular na BNCC ou uma expressão linguística que predomina no sucesso escolar tradicional. Quando levado em conta que a oralização pode ser mais do que um simples conceito, mas uma indução problematizante que permeia o mundo e que compreende o valor que pode ser representado na constituição de estudantes de Pedagogia, surge o possível trabalho que pode preencher lacunas de carência. Dessa forma, o propósito deste trabalho é visualizar os espaços dialógicos que foram reelaborados durante e após a pandemia, por serem pautados no incentivo da comunicação oral como prática pedagógica vinculada aos conhecimentos que transpassam a sala de aula. Por esse motivo, foi requisitado o entendimento das características da dialogicidade e da interação social. Para esse fim, estudaram-se algumas obras, em especial, de Paulo Freire para que analisasse os sentidos que intercalam a essência da educação libertadora, das práticas pedagógicas e das dificuldades dos docentes a moldarem-se em um ensino que fosse expansivo. Entrelaçadas a isso, foram utilizados Alves e Vygotsky para que seja enriquecida as ideias de refletir os trabalhos nos contextos educacionais, explicando a necessidade do papel do professor sempre buscar a felicidade e a interação do e com o aluno.

Após a exploração e a verificação dos dados, é viável que a oralidade possa ser (re)construída, juntamente, com outras representações metodológicas para que seja possível refletir a essencialidade de um aprender e de um educar que liberte e que inclua todos os estudantes. Com as respostas dos professores, é visível que o diálogo é entendido como rico e insubstituível instrumento que oportuniza um novo eixo para a formação dos pedagogos. Ademais, as mudanças e os vínculos que são produzidos pelo desempenho da dialogicidade nas disciplinas podem incentivar para que também, os discentes colaborarem com suas particularidades dentro e fora do âmbito acadêmico. Além do mais, mesmo com a pandemia, ficou evidenciado que os três professores entrevistados não deixaram que a pandemia da Covid-19 interferisse na paralisação de suas buscas para inovar e (des)construir seus modos de ensinamentos.

5.1 ASPECTOS A SEREM DESTACADOS

O objetivo deste trabalho se refere à investigação para compreender como os lugares dialógicos foram abordados e presenciados em ofertas de disciplinas no Ensino Remoto e em uma perspectiva pós-pandemia. A partir das análises feitas, conclui-se que a oralidade é um fator importante que transpassa professores e estudantes com o intuito de não ser vista como

um dever que está sendo empregado no cotidiano, mas como um utensílio para uma prática pedagógica que favoreça a construção, a disseminação e o enriquecimento da dialogicidade no ambiente da FAGED. É fato que esses profissionais conseguiram amoldar-se com o ensino remoto - ERE e dominaram novas tecnologias e novas formas de visualizar o aprendizado, programando-se para o aperfeiçoamento no compartilhamento dos saberes, mesmo com toda a distância de um lugar “formal” de educação. Portanto, na volta ao presencial, é perceptível que a Pedagogia é amplamente recheada de visões e de constituições que podem ser (re)adaptadas e (re)pensadas sempre em prol do que seja melhor no nicho universitário.

Neste sentido, é considerável que, na verificação das entrevistas, há uma unanimidade em relação à importância da oralidade para incentivar e para motivar os graduandos de Pedagogia nas aulas, sejam presenciais, sejam síncronas. Relevante a isso, é perceptível que os professores apoiam que a oralização dialógica quebrou silêncios que já são impostos desde antes da pandemia, pois esse é fruto de uma educação bancária que é imposta desde os anos iniciais que interligam a criança aos espaços educacionais que são dominados pela figura exposta de um dono da razão verbal. Com isso, para os participantes da pesquisa, a formação dialógica é relevante para que o desenvolvimento não só acadêmico, mas pessoal e social fiquem expostos para que a essencialidade individual seja explorada com assuntos que interligam as teorias com as práticas que foram vivenciadas por cada sujeito.

O ensino que visa à forma oral de se expressar contribui para que o processo de aprendizagem aconteça com mais criticidade, mais coletivismo e mais amorosidade. Além de contribuir para o reforço de ideias que optem para a libertação de um ser que é constantemente oprimido por hierarquias da sociedade, o aluno também se dispõe a enfrentar dificuldades que são voltadas e que são ligadas para o medo de opinar, de se posicionar e de se colocar à frente de alguma demanda. À vista disso, as questões que norteiam o contexto a educação que ocorreu durante o isolamento social, apresentam que, em tempos de aperfeiçoamentos, o repasse de aprendizagens nos ambientes das salas de aula virtuais não perderam valorizações, porém, foi percebido pelos entrevistados que foram necessários esforços que se mantinham contínuos para que houvesse uma crescente demanda de participações. Inicialmente, foi contestado que muitos alunos se sentiam impotentes para aquele tipo de ensino, resultando em um tipo de exclusão e de atraso nas capacidades educativas, permanecendo para alguns educandos a exigente comparação à volta do presencial.

Em um cenário pós-pandêmico, em que todos os professores que participaram da entrevista, alegaram que retornaram com metodologias que utilizavam já no presencial ou as

adaptaram para que trabalhassem juntamente com o que foi inovado no remoto. É gratificante observar que educadores não atuam com a única função de repassar conteúdos mecanizados, mas sim, preocupantes no que envolve as práticas pedagógicas e as didáticas que acontecem de forma unida e única organicamente. Dessa maneira, é credível que o ERE funcionou como um dispositivo que possibilitou ingressos para novas realidades, possuindo pontos positivos para uma educação que seja libertadora. Diante do que está sendo exposto, é correto afirmar que os professores ficaram atentos e vigilantes para saber como transformar suas salas de aulas interativas, fugindo de um silenciamento que dificulta a partilha de conhecimentos potencializadores e buscando a ampliação de um contexto acadêmico que seja parceiro do diálogo para contribuir com a formação de profissionais pedagogos que procurem alternativas para possibilitar mais coisas ao mundo em que vivem.

5.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Os resultados que essa monografia permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação, por serem colocações que estão constantemente presentes para compreender a formação do pedagogo no que tange às suas práticas pedagógicas. Em um nicho que não deveria ser específico, a dialogicidade é necessária para a desenvoltura de trabalhos que possibilitem novos olhares acerca dos processos educativos que são voltados para os graduandos em etapa de constituição teórica e prática. Também no que se relaciona à pandemia do Covid-19, é inesquecível o quanto as etapas educativas, em ambas as modalidades, foram interferidas e enfrentaram momentos que foram necessárias inúmeras readaptações que respondessem ao aprimoramento de técnicas para os movimentos de ensino e de aprendizagem. Em síntese, é extremamente irrefutável que as cadeiras do curso de Pedagogia não tenham discussões e, muito menos, aprofundamentos em relação ao diálogo para observar as diferentes experiências da educação. Portanto, de posse dessa pesquisa, os egressos e os graduandos de Pedagogia podem aprimorar suas visões de mundo, de realidades e de formações que partem para além de uma conjuntura de teorias que são miradas para corresponder aos planos fechados das aulas, buscando sempre suas próprias experimentações e aprimoramentos.

Por conseguinte, outra implicação deste trabalho reside de que a oralidade e os espaços dialógicos devem estar pressupostas em todas as disciplinas, mesmo existindo um certo desavanço quando se trata de uma práxis bancária. Dessarte, é pertinente que a FACED traga para dentro de suas instalações cursos formativos, grupos de estudos e projetos de extensão que podem oferecer compartilhamentos interativos de conhecimentos fundamentais para a comunidade universitária com os demais docentes, contribuindo para uma projeção de

formação continuada e que possa ser decolonial em relação às atividades que se distanciam do uso da fala e da interligação de saberes.

5.3 SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA

Primeiramente, a sugestão para dar continuidade a essa pesquisa é a de investigar o porquê da necessidade de se construir espaços dialógicos nas disciplinas da Faculdade de Educação. De antemão, para que tudo seja analisado da melhor forma, é necessário aprofundar a visualização em respeito à possibilidade da teoria conseguir transformar a prática. Para que a base teórica possa contribuir para a transformação interna e externa do sujeito, é preciso que sejam assimiladas ocasiões reais que envolvam a conscientização das ações com os métodos, materializando e mediando o que antes só existia idealmente (VASQUEZ, 1968, p. 206-207). Em concordância, Freire comenta um pouco no que consiste a prática educativa como sendo uma descoberta constante do saber. Assim, de acordo com o autor, o professor deve se renovar a todo o momento, buscando qualificar-se para seu desempenho dentro da sala de aula. Complementado, é exemplificado com o recorte abaixo:

“O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática, exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaço livres a serem preenchidos”. (FREIRE, 1982, p.100).

Ainda, um outro ponto seria refletir e entender a relevância de uma oralidade como linguagem de mundo. É nítido que o meio em que os sujeitos estão inseridos é plural e interdisciplinar, simultaneamente, a oralização tem de ser envolvida em tudo o que é realizado, demandando novas personalidades que praticam a interligação entre os conteúdos disciplinares com reflexões vividas no dia a dia. Assim, a última sugestão contempla uma pesquisa com visões conjuntas e coletivas acerca de como os docentes e os discentes enxergam essa temática durante seu caminho no curso de Pedagogia da UFC e como isso se relaciona com o seu desenvolvimento para atuar em sua área.

À luz do exposto, é compreensível que as ideias de Paulo Freire e de Vygotsky se alinhem quando pensados na condição humana e no quanto a educação pode ser potencial e crucial para a modificação, a libertação e a transformação do ser humano. Enquanto ambos defendem a ética, a esperança, a humildade, a estética, as ideias, as virtudes e as vocações humanas como fontes para serem instruídos em uma constituição pessoal em momentos aprendentes. Diante do exposto, é importante revisar que, em ambas sugestões da pesquisa, o atual sistema educacional brasileiro não pode ser deixado de lado, já que a metodologia de ensino do país é tradicional e busca apenas prezar pelas notas e pelas

colocações no ENEM. De fato, é imprescindível a urgência que emerge para que essas formas de ensinar sejam modificadas, intencionando para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes não sejam prejudicados ao serem postos dentro de caixas que só formam para serem denominados como “bons alunos” e “bons profissionais”.

Em acréscimo, é discutido e reiterado, ao longo deste trabalho, essencialidade de escutar, de compreender, de acolher e de dialogar com os estudantes, pois o aprender quando é inclusivo e participativo, é feita mais do que uma contribuição que aprimora e que beneficia o sujeito que está envolvido a todo momento com o seu meio social. Conclui-se, então, que os docentes precisam pensar assim como Alves (2003) que, apesar de não conseguir imaginar aquilo de que são capazes, como pequenos milhos de pipocas, é preciso que passem pelo fogo para que seja possível a conquista de grandes transformações de aperfeiçoamento de técnicas, de aptidões e de entendimentos em relação às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. 108 p.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2003. 214 p.
- ALVES, Rubem. **A educação dos Sentidos**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 93 p.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, J.F.S. **O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo do semiárido paraibano**. 2017. 113p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- ÁVILA, E. NASCIMENTO, G. GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.
- BACH, R. **A História de Fernão Capelo Gaivota**. Tradução de Antônio Ramos Rosa e Madalena Rosález, Rio de Janeiro. Editorial Nórdica Ltda., 1975, 148 pp.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.** Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

BRASIL – MEC. **Guia do Livro Didático – PNLD.** Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2018.

BUSATTO, Cléo. **Práticas de oralidade na sala de aula.** São Paulo, SP: Cortez, 2010. 79 p.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CAMPOS, M. C. **Importância da comunicação na gestão do trabalho pedagógico.** (Monografia). Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba: 2016.

COSTA, Sergio Francisco. **Método científico: os caminhos da investigação.** São Paulo: Editor Harbra. 2001.

DIAS, E.; PINTO, F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** v. 28, n. 108, p. 545-554. Rio de Janeiro, 2020

FEITOSA, Luis Tadeu. **Patativa do Assaré: a trajetória de um canto.** São Paulo: 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** Editora Cortez 24ª Edição. 2001.

FOUCAULT, Michel. “A vida dos homens infames”. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder, Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.207.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 36. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 6. ed. Trad.de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, v. 15(42), p. 259-268, 2001.
- GADOTTI, M., FREIRE, P., & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder Introdução à Pedagogia do Conflito**. 13º edição. Editora Cortez, 2007.
- GONDIM, M. S. C.; MÓL, G.S. Interlocução entre os saberes: relações entre os saberes populares de artesãs do triângulo mineiro e o ensino de ciências. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009.
- JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 9ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007, (Sinal Aberto).
- JUNQUEIRA, E. S. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

KONRATH, Raquel Dilly (org). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**: São Leopoldo: Oikos, 2013.

KRAMER, S. **Melhoria da qualidade do ensino**: o desafio da formação de professores. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38. (Pré-edição)

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade**: a teoria nos PCN e no PNL D e a prática nos livros didáticos. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: SIPEQ, 2004. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/2012/03/16/entrevista-semi-estruturada-analise-deobjetivos-e-de-roteiros/>

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries**. Belo Horizonte: Scripta, 2(4), 114-129, 1999. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10280>

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001 a.p. 19-34.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2005

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, Pedro da Silva de. **Carolina Maria de Jesus e a paixão pela escrita: um estudo sociolinguístico de Quarto de Despejo**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014, p 172.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MINAYO, M. C. S. Sobre o Humanismo e a Humanização. In: DESLANDES S.F (org.). **Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas**. Rio de Janeiro Fiocruz; 2006. p. 23-30.

O AUTO DA COMPADECIDA. (Brasil, 2000.). Colorido, 35 mm, 104 min. Gênero: Comédia. Produtor: Daniel Filho. Diretor: Guel Arraes. Argumento: baseado na peça de Ariano Suassuna. Roteiro: Adriana Falcão, Guel Arraes e João Falcão. Fotografia: Felix. Figurino: João Albuquerque. Montagem: Paulo Henrique Farias. Elenco: Matheus Nachtergaele, Fernanda Montenegro, Selton Mello, Marco Nanini, Diogo Vilela, Denise Fraga, Rogério Cardoso, Lima Duarte, Virginia Cavendish, Paulo Goulart, Luiz Melo, Maurício Gonçalves.

O,CONNOR, Joseph; SEYMOUR, John. **Introdução à programação neurolingüística: como entender e influenciar pessoas**. São Paulo: Summus, 1995.

OLIVEIRA, M. T. **Professor, você Trabalha ou só dá aula?: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP**. Dourados: UFGD, 2016 (Tese de Doutorado).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 1992. 189p

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD Maringá: Eduem, 2010.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIMENTEL, F. S. C. **Interação Online: um desafio da tutoria: educação a distância e educação online**. Maceió: EDUFAL, 2013.

RACIONAIS MC's. “Capítulo 4, versículo 3”. In: **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD.

RAMOS, Jânia Martins. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 97 p.

RICHARDSON, R. J; PERES, J. A. (et al.). (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas.

ROCHA, F. E. **Desafios da aula online**. jun. 2021. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/desafios_da_aula_online-enilton_rocha.pdf . Acesso em 01 de novembro de 2022.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A. O ensino da oralidade no contexto do ensino fundamental. In: RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade & leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 49-74.

RÜDIGER, Fancisco. **Introdução à teoria da comunicação**. São Paulo: EDICON, 1998.

SANTOS, B. S. (2011). **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo, SP.

STRECK, Danilo R.; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro, Agir. 2005.

TAQUARY, E. O. B. (2007, janeiro-dezembro). **Diálogo entre os saberes: as relações entre senso comum, saber popular, conhecimento científico e escolar**. Universitas Relações Internacionais, v. 5, p. 97-104.

TOMELIN, Victor. **Pedagogia do Silêncio**. O tamanho do medo. Campinas, Papirus, Blumenau, FURB, 1986.

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

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER,

L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-153.

VASQUEZ, Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1968.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

- 1. Quais as práticas pedagógicas que foram utilizadas e que tiveram êxitos durante o Ensino Remoto e que teve continuidade no Ensino Presencial?**
- 2. Houve alguma mudança na sua metodologia de ensino ao retorno presencial?**
- 3. Quais as suas estratégias docentes para a criação de um espaço dialógico na sala de aula?**
- 4. Como você analisa a importância do diálogo entre os estudantes e os professores?**
- 5. Você percebe a construção e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes devido à dialogicidade?**
- 6. Como você utilizou a oralidade durante o Ensino Remoto e o Ensino PResencial?**
- 7. Em que momentos você percebeu que foi silenciado em sala de aula?**

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Declaro, por meio deste termo, que estou de acordo em ser entrevistado(a) e em participar da pesquisa intitulada **A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ POR MEIO DO USO DA ORALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO E DO ENSINO PRESENCIAL** que está sendo desenvolvida pela graduanda Catarina Moreira Calista, sob orientação da Profa. Dra Adriana Leite Limaverde Gomes.

Afirmo que aceito participar voluntariamente, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Também, compreendo que tinha o direito de dizer NÃO à participação e que minha recusa em participar não me traz nenhuma penalidade.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que pretende **investigar a construção de espaços dialógicos entre professores e entre estudantes do curso de Pedagogia, por meio da oralidade, no contexto do Ensino Remoto e do Ensino Presencial.**

Entendo que minha participação no estudo colabora com a análise das experiências e das construções coletadas que será realizada apenas pela pesquisadora e pela sua orientadora e que os dados oferecidos poderão ser incluídos em apresentações orais, em conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como *online*.

Nome Legível do Participante

Assinatura do Participante

Fortaleza, _____ de _____ de _____ .