

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

MARIA VIRGÍNIA LOPES VIANA ESTEVES

**DESENVOLVIMENTO DE GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA**

GOIÂNIA - GO

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	MARIA VIRGÍNIA LOPES VIANA ESTEVES		
E-mail:	vianamvl@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:Go	CNPJ:
Título:	DESENVOLVIMENTO DE GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA		
Palavras-chave:	GÊNEROS ORAIS-LETRAMENTO-DOCÊNCIA- FORMAÇÃO TEÓRICA-ESCOLA		
Título em outra língua:	GENRES ORAL DEVELOPMENT AT SCHOOL: PROSPECTS AND CHALLENGES FOR TEACHING		
Palavras-chave em outra língua:	Oral Genres. Literacy. Theoretical training. Teaching. School		
Área de concentração:	ESTUDOS LINGUÍSTICOS		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	29/05/2015		
Programa de Pós-Graduação:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA		
Orientador (a):	AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA		
E-mail:	apotenciano@uol.com.br		
Co-orientador (a):*	ALEXANDRE COSTA		
E-mail:	alexandrecoستاufg@gmail.com		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MARIA VIRGÍNIA LOPES VIANA ESTEVES

**DESENVOLVIMENTO DE GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Língua, texto e discurso.

Orientador: Agostinho Potenciano de Souza

GOIÂNIA - GO

2014

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

VIRGÍNIA LOPES VIANA ESTEVES, MARIA
DESENVOLVIMENTO DE GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA
[manuscrito] : PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA /
MARIA VIRGÍNIA LOPES VIANA ESTEVES. - 2015.
XII, 116 f.

Orientador: Prof. Dr. AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA Dr.
ALEXANDRE COSTA..
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2015.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico.

1. GÊNEROS ORAIS. 2. LETRAMENTO. 3. FORMAÇÃO TEÓRICA. 4.
DOCENCIA. 5. ESCOLA. I. Dr. ALEXANDRE COSTA., Dr.
AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA, orient. II. Título.

Dedico

A Deus em primeiro lugar, aos meus alunos da escola pública que me conduziram a esta pesquisa, à minha família, aos professores e a todos que direta ou indiretamente participaram na construção desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, que sem saberem, motivaram minha vontade de conhecimento, à eles dedico este estudo. Aos meus professores, especialmente Agostinho, Sinval e Alexandre Costa que tão pacientemente me indicaram os caminhos, os erros e acertos. Aos professores entrevistados e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho se transformasse em realidade. Finalmente, agradeço à minha família por ter entendido minha presença ausente.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a compreensão docente acerca do trabalho pedagógico com gêneros orais, como também observar e analisar as práticas de letramento que efetivamente se realizam em sala de aula. Considerar que uma concepção de língua centrada na interação social não pode negligenciar o desenvolvimento de práticas de letramento oral, constituídas em diferentes gêneros, garantiu a relevância de se pesquisar: qual o entendimento que professores têm destes gêneros e da necessidade do desenvolvimento destes em sala de aula? Estes conteúdos estão previstos nos currículos de referência e vão para os planejamentos e sequências didáticas? Como as atividades orais se articulam com a análise linguística? Que princípios teórico-metodológicos orientam essas práticas? Que relação os professores entrevistados estabelecem entre o desenvolvimento de gêneros orais e a melhoria da proficiência oral dos alunos? Quais gêneros seriam mais indicados para cada nível de ensino? A fundamentação teórica teve como base a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003), as reflexões sobre letramento desenvolvidas por Street (1995), Kleiman (1995), Rojo (2001) assim como a análise das relações estabelecidas entre oralidade e escrita por Marcuschi (2011), os estudos sobre sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2011) entre outros autores. Este trabalho é um estudo de caso de cunho etnográfico e foi desenvolvido em seis escolas públicas da rede estadual de Goiás. Como resultado, observamos uma vinculação do conceito de gênero oral com a ideia de participação oral. Constatamos também que depois de quase duas décadas de implantação dos gêneros orais em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino destes ainda não é uma prática pedagógica regularmente orientada e sustentada pelas grades curriculares. A partir dos resultados obtidos, foi possível descrever e refletir sobre as dificuldades, enfrentamentos e também sobre as práticas bem sucedidas dos docentes.

Palavras-chave: Gêneros Orais. Letramento. Formação Teórica. Docência. Escola

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on the teaching understanding of the pedagogical work with oral genres, as well as observe and analyze the literacy practices that effectively take place in the classroom. Considers that a language concept based on social interaction can not neglect the development of oral literacy practices, constituted in different genres, guaranteed the relevance of research: what is the understanding that teachers have of these genres and need to develop these in room class? This content is provided in the reference curricula and go to the planning and didactic sequences? As the oral activities are linked with the linguistic analysis? What theoretical and methodological principles governing these practices? What relationship do teachers interviewed established between the development of oral genres and improving the oral proficiency of students? What genre would be most appropriate for each level of education? The theoretical framework was based on the theory of genres of Bakhtin (2003), reflections on literacy developed by Street (1995), Kleiman (1995), Rojo (2001) as well as the analysis of the links between oral and written by Marcuschi (2011), studies on teaching sequences Schneuwly and Dolz (2011) and other authors. This work is an ethnographic case study and was developed in six public schools of the state of Goiás. As a result of the study, we observed a binding concept of oral genre with the idea of oral participation. We also note that after nearly three decades of implementation of oral genres in official documents such as the National Curriculum Parameters, the teaching of these is not a pedagogical practice regularly targeted and sustained by the curricula. From the results obtained, it was possible to describe and reflect on the difficulties, confrontations and also on the successful practices of teachers.

Keywords: Oral Genres. Literacy. Theoretical training. Teaching. School

LISTA DE SIGLAS

EM	ENSINO MÉDIO
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
OCEM	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dicotomias estritas	35
Quadro 2. Visão culturalista	36
Quadro 3. A perspectiva variacionista.....	37
Quadro 4. Perspectiva sociointeracionista.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência de uso de gêneros orais.....	55
Gráfico 2. Gêneros mais utilizados e indicados	56
Gráfico 3. Modo de desenvolvimento dos gêneros orais.....	64
Gráfico 4. Dificuldades encontradas para o desenvolvimento de gêneros orais	69
Gráfico 5. Relação entre proficiência oral e desenvolvimento de gêneros orais.....	73

SUMÁRIO

A ORALIDADE ENTRE PRÁTICAS E ESPAÇOS.....	11
CAPÍTULO 1 – PENSANDO A ORALIDADE A PARTIR DAS TEORIAS	
1.1 A linguística como ciência	17
1.2 A concepção bakhtiniana de linguagem	19
1.3 A oralidade dá lugar à escrita	23
1.3.1 A arte retórica como episteme	25
1.4 Concepção da oralidade na escola	27
1.4.1 A oralidade proposta nos PCN e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio	28
1.5 Variação linguística e oralidade	31
1.5.1 Variação linguística e práticas pedagógicas envolvendo a oralidade.....	33
1.6 Oralidade e escrita : um <i>continuum</i>	34
1.6.1 A visão culturalista	35
1.6.2 A perspectiva variacionista.....	36
1.6.3 A perspectiva sociointeracionista	37
1.7 Oralidade e letramento: materialização dentro do uso linguístico	39
1.7.1 O modelo autônomo de letramento	41
1.7.2 O modelo ideológico de letramento.....	42
1.7.3 Letramento digital e letramento escolar	43
1.8 Gêneros discursivos e trabalhos com a oralidade.....	45
1.8.1 A transposição didática.....	46
1.9 Sequências didáticas: um caminho possível.....	48
1.9.1 Sequências didáticas com gêneros orais.....	49
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOCENTE COMO OBJETO DE REFLEXÃO	
2.1 Metodologia empregada	51
2.2 Procedimentos de análise dos dados.....	53
2.2.1 Abordagem ao professor.....	54
2.3 Analisando as respostas	55
2.3.1 A frequência do trabalho com gêneros orais	55
2.3.2 A entrevista: a oralidade e a escrita imbricadas	56
2.3.2.1 O gênero <i>debate</i> em questão.....	58
2.3.2.2 Seminários recorrentes em várias disciplinas.....	60
2.3.2.3 Práticas pedagógicas na modalidade oral	62

2.3.3 Participação oral em “alta”	63
2.3.3.1 Participação oral e relação interlocutiva.....	65
2.3.3.2 Desenvolvendo os gêneros orais.....	67
2.3.4 O professor precisa de tempo	69
2.3.4.1 Enfrentando o desinteresse do aluno	71
2.3.4.2 Falta apoio pedagógico.....	72
2.3.5 Proficiência oral dos alunos.....	73
2.3.6 A necessidade de trabalhar com gêneros orais	73
2.3.6.1 É preciso dar voz aos alunos.....	74
2.3.7 Avaliação da oralidade: ponto delicado.....	76
2.3.8 A universidade e os gêneros orais	77
2.3.9 Os gêneros escritos aparecem muito mais do que os gêneros orais nos livros didáticos e outros materiais de apoio.....	79
2.3.10 Modalidade oral e escrita caminhando juntas.....	82
2.4 O que dizem os diários	83
2.4.1 Entre pautas e planilhas e o SIAP.....	84
2.4.2 Os registros mais recentes	85
2.4.3 A decisão final é do professor	86
2.4.4 Gêneros orais: um espaço a se conquistar	87
2.4.5 Uma escola em transição	87
2.4.6 Ensino Médio: um modelo a ser repensado.....	89
2.4.7 Um novo jeito de ensinar Língua Portuguesa.....	90
2.4.8 Consolidar a teoria com formação sólida e pesquisa.....	91
2.4.9 Entrevistas, debates e seminários: predomínio nas práticas orais	93
2.4.10 Quase unanimidade: proficiência oral melhora quando se trabalha com gêneros orais	94
2.4.11 Como avaliar uma atividade oral.....	95
2.4.12 Um novo entendimento para superar a visão dicotômica.....	97
2.4.13 Autoridade docente e conhecimento.....	98
2.4.14 Por uma pedagogia das práticas de oralidade na escola	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	112

A ORALIDADE ENTRE PRÁTICAS E ESPAÇOS

Acredita-se que a atividade docente é uma prática de natureza essencialmente investigativa. A pesquisa, a busca de conhecimento, o anseio e a necessidade de aprofundamento teórico fundamentam e orientam o agir acadêmico autêntico. A observação dos fatos solicita uma articulação entre o interesse teórico e a tentativa de descrever e analisar o fenômeno. É nessa perspectiva que se propõe este estudo, cujo objetivo primeiro é pesquisar o entendimento docente sobre gêneros orais. É uma investigação sobre o lugar linguístico-discursivo que esses gêneros ocupam na materialidade das práticas pedagógicas, efetivadas na relação ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A ideia de investigar o espaço que as práticas com gêneros orais ocupam na escola é resultado de observações leigas sobre as dificuldades e resistências dos alunos quando solicitados a expressarem suas ideias, posicionamentos e argumentos. Mesmo no contexto cotidiano da sala de aula, entre colegas, a exposição oral dita mais formal, causa embaraço e provoca o medo de se pronunciarem na maioria dos alunos. A partir dessas reflexões, chega-se às responsabilidades da escola em relação à preparação do discente para enfrentar as demandas profissionais e demais situações de oralização formal pública. Da ordem do ensino, vêm as perguntas: como a escola trabalha a prática da oralidade? Que espaço os gêneros orais ocupam nas atividades escolares de Língua Portuguesa?

A relevância do tema se liga diretamente à necessidade de possibilitar práticas na escola que oportunizem o letramento da oralidade. É pela mediação do professor, e do contexto de sala de aula, que a oralidade pode ser trabalhada como uma prática que obedece a mecanismos próprios, por mais que estes pareçam óbvios e naturalmente dados.

Além disso, há também uma intenção de destacar o valor cultural, a relevância, o lugar das práticas orais na constituição histórica e social. A cultura transmitida via oralidade e que faz parte da construção familiar dos alunos, não deve ser vista como uma expressão menor e irrelevante. Prestigiar e reconhecer a tradição oral que o aluno traz oportuniza uma interação legítima em que a contribuição trazida pelo estudante de seu mundo oral extraclasse é reconhecida como expressão da cultura de sua comunidade, de seu país. A modalidade oral se materializa por meio dos gêneros do discurso, e é para eles que voltamos a nossa atenção.

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 (doravante PCN), o conceito de gênero assumiu centralidade no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. A ampla circulação e discussão do arcabouço teórico-prático denominado gênero mobiliza inúmeras pesquisas da área de linguística, no propósito de trazer sugestões de como

concretizar, na prática, as opções teóricas assumidas pelos PCN. A concepção de gênero, incluída em documentos oficiais de ensino-aprendizagem e em materiais didáticos diversos, implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujos desdobramentos para o ensino de Língua Portuguesa não podem ser ignorados.

A ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser planejado a partir dos usos sociais da leitura e da escrita só se tornou uma orientação teórica a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentro dessa nova concepção de língua, a aquisição da língua escrita se faz paralelamente à apropriação das práticas sociais mediadas pela oralidade, pela leitura e pela escrita. Tal mudança de concepção estava inscrita em um movimento mais amplo de repensar a educação como um direito universal, e não restrito aos filhos das elites brasileiras (GERALDI, 1997).

Esse outro entendimento acerca do que é a língua, e quais relações se estabelecem entre sujeitos e saberes, sobre o que é relevante ensinar para uma “clientela” heterogênea que chegava à escola, trouxe para a cena a teoria dos gêneros discursivos. O trabalho com gêneros discursivos não está descolado das circunstâncias sócio-históricas, como afirma Barbosa (2000):

A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico [...]; permite considerar a situação de produção de um dado discurso [...]; abrange o conteúdo temático [...], a construção composicional [...] e seu estilo verbal [...]. Nesse sentido a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2000, p. 152).

A concepção de gênero discursivo que orienta as práticas de ensino de língua materna no Brasil é a postulada pelo filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin em “Os gêneros do discurso”, nos anos 1950, e incluído na coletânea póstuma *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003, p. 261-306). Diferentemente do paradigma de ensino tradicional baseado na análise de letras/fonemas, sílabas, palavras e frases descontextualizadas que constituíam os estudos gramaticais, na teoria de gêneros discursivos de Bakhtin os elementos constituintes da dimensão social e histórica das práticas sociais estão diretamente vinculados à ideia de língua. Esta é considerada como resultado da interação dialógica e dialética do homem. No livro: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin afirma (2003, p. 132): “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”.

Dessa forma, por meio dos gêneros discursivos se organizam os modos de dizer, e os mecanismos linguísticos que sustentam os discursos objetivados na nossa história. Para

Bakhtin (2003), os gêneros discursivos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Na condição de “ponte” entre linguagem e sociedade, eles operacionalizam toda a dinâmica da língua, constituindo novos usos e deixando outros à margem. A consideração dos gêneros como realidades linguísticas móveis e em constante renovação reforça a ideia de que estudá-los significa observar a sociedade pela lente da linguagem. Nessa perspectiva, justifica-se a intenção de descrever, analisar e entender como os gêneros orais são entendidos pelos professores e trabalhados no cotidiano da escola.

Além do ideário teórico de base bakhtiniana, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem se pautado pelos estudos de letramento empreendidos por pensadores como Brian Street (STREET, 1984, 1985 e 2006), David Barton e Mary Hamilton (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000). Os pressupostos colocados pela ideia de letramento apontam para a necessidade de se ampliar o entendimento das implicações sócio-históricas que o uso da escrita, efetivo ou simbólico, traz para a vida cotidiana dos sujeitos. De fato, um trabalho que se propõe pensar ensino-aprendizagem de gêneros orais não pode prescindir de considerar essa vertente teórica que, juntamente com as orientações dos PCN e da teoria dos gêneros discursivos, norteia as práticas pedagógicas materializadas na escola.

Pela proposta dos PCN, as atividades didáticas devem se pautar na escuta da língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística articulados com a concepção de gênero, e este pode ser oral ou escrito. Logo, considera-se que os gêneros orais são entendidos como objetos possíveis de serem ensinados. Porém, mesmo assumindo essa possibilidade, e entendendo que a oralidade e as práticas de letramento (gêneros) a ela relacionadas são fundamentais na formação da competência linguística e discursiva dos alunos em todos os níveis de ensino, observa-se que: “Raras são as situações em que uma reflexão consistente a respeito dos gêneros orais é levada a cabo em sala de aula” (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 183).

Considerar que uma concepção de língua centrada na interação social não pode negligenciar o desenvolvimento de práticas de letramento oral, constituídas em diferentes gêneros, garante a relevância das seguintes perguntas: qual o entendimento que professores têm destes gêneros e da necessidade do desenvolvimento destes em sala de aula? Estes conteúdos estão previstos nos currículos de referência e vão para os planejamentos e sequências didáticas? Que princípios teórico-metodológicos orientam essas práticas? Que relação os professores estabelecem entre o desenvolvimento de gêneros orais e a proficiência oral dos alunos? Quais gêneros são mais indicados nos livros didáticos e outros materiais de apoio ao professor?

O objetivo principal desta pesquisa é, então, refletir sobre a compreensão docente acerca do trabalho pedagógico com gêneros orais. Os objetivos secundários são: observar se o estudo dos gêneros orais aparece nas grades curriculares e se consta nos planejamentos; compreender que princípios teóricos e metodológicos estão presentes nestas práticas. Além disso, pretendemos investigar de que modo os docentes relacionam gêneros orais e proficiência oral dos alunos e perguntar sobre os gêneros orais mais indicados nos livros didáticos e materiais similares. A partir dos resultados obtidos, será possível descrever e refletir sobre as dificuldades e enfrentamentos, e também sobre as práticas bem sucedidas dos docentes, isso com o respaldo teórico de vários estudiosos da questão.

Para melhor consideração do tema, a dissertação será dividida em dois capítulos, começando com a fundamentação teórica necessária à pesquisa, partindo da concepção sausseriana de língua e fala e nos detendo um pouco mais na concepção bakhtiniana de linguagem, com a qual trabalharemos.

Na compreensão bakhtiniana de linguagem, a consideração do outro como um centro de valor conduz à ideia de língua como interação. Para o autor a interação verbal é “a verdadeira substância da língua”. Esse viés teórico possibilita a reflexão acerca do desenvolvimento dos gêneros orais na medida em que, ao tomar como núcleo da língua a interação verbal, atrai para si outros elementos constitutivos desse momento interativo. Um desses elementos de interação é a oralidade. Pressupõe-se então que a oralidade, como uma modalidade das práticas sócio-históricas, apresentar-se-ia como um recurso especialmente produtivo nessa constituição linguístico-interativa postulada por Bakhtin (2003).

Apresentamos um breve histórico da oralidade e abordamos também a relação entre modalidade falada e modalidade escrita no Brasil. O mito da supremacia da modalidade escrita sobre a falada é rigorosamente discutido pelo professor Marcuschi (2010) no livro: *Da fala para a escrita - Atividades de Retextualização* e essa discussão contribui consideravelmente para o aprofundamento teórico da pesquisa. A aplicabilidade dos gêneros em sequências didáticas será pensada tendo como pano de fundo a produção teórica de Schneuwly e Dolz (2004). Para pensar a temática da interação em sua relação com o gênero fizemos uma interlocução com as ideias da professora Beth Brait (2003), assim como foram fundantes as reflexões de Ataliba Castilho (1998) sobre as operações lexicais, semânticas e discursivas que se realizam no momento da interação.

Além dos autores e obras já citados, utilizamos o livro do professor Walter J. Ong (2011): *Oralidad y escritura - Tecnologías da palabra*, por ser trabalho relevante no entendimento das formas de lidar com o conhecimento e a verbalização nas culturas orais e

nas culturas escritas, bem como na compreensão das mudanças na maneira dos homens pensarem e de se expressarem a partir da escrita.

Nessa perspectiva, mas com recorte mais voltado para responder à questão de como a tradição oral manteve a memória social, utilizamos aspectos da reflexão realizada no livro: *Tradição Oral & Tradição Escrita*, de Louis-Jean Calvet (2011), obra indispensável para se pensar gêneros orais. Citados tais autores, deve-se considerar que outros estudos como os de Kleiman (1995) subsidiam as considerações sobre as relações entre oralidade e letramento, assim como Preti (2003), Cagliari (2006), Rojo (2001), Amossy (2008), entre outros, contribuem para o conjunto teórico da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa e a análise dos dados obtidos a partir de questionários aplicados a um grupo de professores de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Goiás. Também demonstramos uma breve análise documental de diários de classe, pautas e planilhas a fim de analisarmos a frequência de atividades na modalidade oral registradas pelos docentes. Além disso, apresentamos uma reflexão pautada no diálogo entre a fundamentação teórica e a análise dos dados.

Foram escolhidas quatro escolas, sendo três no município de Trindade - Goiás e duas em Goiânia. A opção por se trabalhar com professores do Ensino Médio não indica atribuição de maior relevância a este nível de ensino, mas justifica-se tão somente na necessidade metodológica de recorte quantitativo e no fato de ser essa a etapa de atuação da pesquisadora e dos colaboradores. Acrescentamos à razão metodológica, o fato de que, para os estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino, a maioria já inserida no mercado de trabalho, as reflexões sobre a necessidade de estarem preparados para as solicitações de oralização formal pública são bastante pertinentes.

Além de analisar como os docentes entendem e trabalham com os gêneros orais, outros questionamentos são feitos, tais como: questionar o respaldo que esses docentes têm de coordenadores pedagógicos e grupo gestor quando trabalham com tais gêneros, já que nessas aulas pressupõe-se um grau de interação maior, que muitas vezes é considerada como desordem e indisciplina; isso significa saber como estes agentes veem as aulas cujo objeto de ensino é um gênero oral. Ampliando a abordagem, deve-se também inquirir sobre o apoio teórico e pedagógico que é possível obter nos cursos de formação oferecidos pela secretaria estadual de ensino, saber quais gêneros são mais propostos nos livros didáticos e outros materiais de apoio como cadernos educacionais, apostilas, manuais para o professor, videoaulas e outros recursos.

Acredita-se que a pesquisa contribuirá na consolidação de dados sobre a compreensão que docentes têm de gênero oral; bem como na elucidação da forma como são trabalhados e, em caso negativo, questionar os motivos que impossibilitam estas práticas.

Para realizar a análise dos dados, mobilizamos os estudos de Rizzati (2012); Brait e Pistori (2012); Matêncio (2001); Geraldi (1997); Bunzen (2006); Bagno (2002), e retomados conceitos de Kleiman (2001), Marchuschi (2010), entre outros.

A última parte deste estudo é constituída pelas considerações finais. Neste seguimento, são colocadas reflexões que poderão conduzir novos estudos sobre o tema, e as observações relativas às orientações teórico-metodológicas em diálogo com as percepções gerais sobre a pesquisa.

Pretendemos que o conjunto deste trabalho constitua material de apoio a todos, professores, alunos, estudiosos do tema que acreditam na necessidade de analisar e descobrir o espaço que os gêneros discursivos orais ocupam no ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 1

PENSANDO A ORALIDADE A PARTIR DAS TEORIAS

Este capítulo apresenta as teorias que nos permitem refletir sobre a oralidade como um fenômeno linguístico multifacetado, e também constrói um panorama histórico para destacar a ideia de oralidade e o lugar desta nas teorias contemporâneas, como também a articulação entre gêneros discursivos e sequências didáticas.

1.1 A linguística como ciência

Apesar dos estudos sobre a linguagem remontarem ao século IV a.C., somente no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, a Linguística – ciência ligada à investigação sobre a linguagem - começou a ser reconhecida como estudo científico. O aporte teórico desenvolvido por Saussure representou um divisor de águas em vários sentidos, inclusive na forma de conceber língua-linguagem e fala. Para este autor, amplamente retomado por outros estudiosos, inclusive para fins de refutação de sua teoria, a fala é outro elemento que vem se juntar ao conjunto linguagem – língua.

Da distinção entre linguagem, língua e fala decorreu a divisão da linguagem em duas vertentes: uma que analisa a língua e outra que analisa a fala. Os estudos de Saussure se concentraram na linguística da língua, o que não significa que tenha “desconsiderado” a fala. Para Saussure (2005), há uma dicotomia entre língua e fala em que os fatos de língua dizem respeito à estrutura do sistema linguístico, e os fatos de fala são relativos ao uso desse sistema. Saussure afirma que é a fala que faz evoluir a língua e que esse dois objetos são interligados:

Sem dúvida, estes dois objetos são estreitamente ligados e se supõem um ao outro: a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos seus efeitos; mas a fala é necessária para que a língua se estabilize; historicamente, a fala vem sempre antes. [...] Por outro lado, é entendendo os outros que nós aprendemos nossa língua materna; ela se deposita em nosso cérebro na sequência de incontáveis experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas quando compreendemos os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, então, interdependência da língua e da fala; a língua é ao mesmo tempo o instrumento e o produto da fala. Mas tudo isso não as impede de serem duas coisas absolutamente distintas (SAUSSURE, 2005, p. 37-38).¹

¹ Para maior compreensão do texto optamos por traduzir a citação de SAUSSURE, cuja língua original é em francês.

Saussure reconhece a interferência entre os dois tipos de fatos, já que uma mudança no sistema pode ser resultado de fatos de fala. Na verdade, a opção assumida pelo teórico de isolar o estudo da língua de tudo que é exterior a ela, sobretudo a relação entre a língua e a história, as instituições e a estrutura da sociedade fez com que o foco de seu estudo ficasse nos elementos da língua e como estes se relacionam entre si. O linguista não desconsiderou os estudos da fala, colocou claramente que língua e fala devem constituir estudos separados por apresentarem características distintas, pois em termos de realização material são interdependentes. Dessa forma, Saussure (2005) não centrou seus estudos na fala, na interação verbal como o fez Bakhtin, mas nem por isso pode-se afirmar que a teoria bakhtiniana seja a negação do todo teórico formulado por Saussure. A citação a seguir nos faz repensar a relação estabelecida entre o constructo saussureano e a teoria de Bakhtin:

Quando nos defrontamos com a discussão que Bakhtin/Volochinov trava com o método formal, com o estruturalismo, e nesse momento, mais especificamente com Saussure, o que se depreende, é que, além de reconhecer a utilidade do trabalho saussureano, de não destruí-lo e de não destruí-lo, o autor russo retoma, reconhece e reitera “as coerções do sistema a que o falante está sujeito”. Este importante fato pode ser percebido no desenvolvimento do texto quando o autor vai distinguir “tema” de “significação” na produção dos sentidos, considerando o nível do reiterável e o nível do não reiterável, ou seja, o constitutivo confronto entre as estabilidades e as instabilidades presentes em cada enunciado enquanto evento único e, portanto, em todas as enunciações, em todas as direções (BRAIT, 2003, p. 149).

No início do século XIX, a linguística era histórica ou diacrônica, ou seja, essa ciência tinha como objetivo estudar as transformações históricas pelas quais passavam as línguas. Saussure, no início do século XX, introduziu o ponto de vista sincrônico, cuja intenção era estudar as línguas no momento histórico em que estas se encontravam. Ou seja, a linguística analisaria a “relação entre coisas coexistentes”. Mesmo defendendo a perspectiva sincrônica, Saussure (2005) acreditava na necessidade de complementaridade entre as duas visões. Estas inovações na forma de conceber a nova ciência corroboram a inequívoca importância de Saussure para os estudos da linguística.

Voltando às relevantes considerações de Saussure sobre a fala, segundo Petter (2003, p. 14), para o linguista genebrino “a fala é um ato individual; resulta das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; se expressa pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações”. Acrescente-se que o construto teórico saussureano, desenvolvido também por seus alunos, redundou no Estruturalismo, cujos princípios teórico-metodológicos extrapolaram as fronteiras da linguística tornando-se, por algum tempo, uma ciência-piloto para outras ciências humanas.

Dessa forma, Saussure considerou a fala como componente do sistema organizado que mantém a relação desta com a língua, e não como processo de significação pleno de efeitos de sentido, o que significaria considerar os sujeitos e a história constituindo a relação língua e discurso. Esta postura teórica, correntemente criticada por estudiosos, não diminui em nada a relevância do construto saussureano, já que um mesmo fenômeno comporta diferentes descrições e explicações dependendo do referencial teórico assumido. Como disse Saussure (2005), “o ponto de vista cria o objeto”.

Saussure também fez considerações sobre a relação da língua com a escrita. Para ele, a materialização gráfica da escrita é uma das razões do prestígio desta modalidade em relação à fala. Segundo o autor, para a maioria dos indivíduos as impressões visuais são mais claras e duráveis que as impressões acústicas, e isto faz com que a imagem gráfica se imponha à impressão acústica. Além disso, Saussure afirma que língua literária, regulada pela regra estrita da ortografia, contribui para aumentar a relevância da escrita.

Além da contribuição de Saussure para os estudos da linguagem, uma abordagem a ser destacada é a do interacionismo. A ideia de que todo texto se constrói na interação social, nas práticas sociais cotidianas, defendida na filosofia da linguagem de Bakhtin, proporcionou a revisão da concepção de língua e linguagem e consequentemente das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

1.2 A concepção bakhtiniana de linguagem

Na composição diversa e heterogênea de temas pertinentes às práticas de linguagem da escola, surge a reflexão acerca do lugar linguístico-discursivo que os gêneros orais ocupam na efetividade do cotidiano escolar. Logo, abrir espaço para considerar os gêneros orais instaura uma série de implicações, que vão desde a apresentação da concepção de linguagem com a qual se vai trabalhar até um breve histórico da oralidade. Sendo assim, conferir à linguagem um caráter *social e dialógico*, significa tomar o viés bakhtiniano como referência e conduzir o trabalho ao encontro de alguns pontos essenciais na teoria desse autor. O primeiro seria o conceito de *evento*, um dos pilares da filosofia de Bakhtin e que pode ser entendido como acontecimento. Em *Para Uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin (2010, p. 101) trabalha com o conceito de evento como ato responsável: “*através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele*” e afirma a arquitetônica da alteridade como uma relação fenomenologicamente constituída em torno do *eu* e do *outro*. Essa relação de alteridade presente na arquitetônica do mundo real é explicitada pelo autor:

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e os sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2010, p. 114-115).

A apresentação deste “modelo arquitetônico” sugere o entrelaçamento da *condição do eu na condição do outro*, com todas as possibilidades que tal enredamento acarreta. Nessa perspectiva interacional e dialógica de estabelecimento do *eu*, a oralidade se apresenta como condição ímpar. Não se trata aqui de estabelecer um exercício desnecessário de comparações entre as modalidades oral e escrita, mas é fundamental lembrar que a prática da oralidade, realizada na fala, representa o ser humano em uma de suas principais faculdades psicofísicas: a possibilidade de expressar-se verbalmente. De forma geral, pode-se afirmar “que o homem é por princípio inato um ser que fala e não um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2010, p. 17), o que não torna a oralidade superior à escrita, mas confere à oralidade uma primazia cronológica em relação à escrita.

Nem superior e nem inferior à escrita, mas em posição de continuidade modal, a oralidade se coloca no existir-evento como uma das formas mais presentes de interpelação na relação do eu para o outro. São ainda as palavras de Bakhtin que nos autorizam a concluir que a articulação eu-outro é fator determinante na arquitetura do mundo da eventicidade. O filósofo russo afirma no fragmento:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2010, p. 142).

Nessa perspectiva de interação, o primado da oralidade coloca-se de maneira incontestável. E até mesmo nos domínios do discurso interior a “estrutura” oral parece imprimir seu modo de operação. Mesmo em situação de monólogo interior há um contexto subtendido de fala e interposição de um outro. A condição de oralidade do homem atua à maneira de uma onipresença que abarca mesmo os espaços onde a fala não se materializa. Nesses recônditos do mundo cognitivo, a fala, agora transformada pelo “ambiente psicofísico

interior”, aparece como uma impressão do que é enunciado na exterioridade. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Bakhtin escreve:

Uma análise mais aprofundada revelaria que as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos *completos*, análogos a parágrafos, ou então por enunciações completas. Mas elas assemelham-se ainda mais às réplicas de um diálogo. Não é por acaso que os pensadores da Antiguidade já concebiam o discurso interior como um *diálogo interior* (BAKHTIN, 2012, p. 64).

A reflexão mostra o quanto a fala (manifestação da prática oral) é importante na realização da língua, apesar de não ser a única forma dessa materialização, já que outros recursos de interação verbal geralmente se juntam a ela para a produção da cena enunciativa, como os gestos, os atos simbólicos, as expressões faciais, e as entonações, por exemplo.

É oportuno insistir que fala não significa, nesse contexto, o puro ato psicofísico de fonação e sim a enunciação inserida no processo de interação verbal; nesse processo, um conjunto mais complexo de constituintes, entre eles os elementos não verbais, o auditório social, as respostas de outros participantes desempenham um papel fundamental.

Não é por acaso que o linguista russo, ao centrar sua atenção nos fatos reais da língua, valoriza a fala, a enunciação em detrimento de um sistema abstrato de formas linguísticas e normas fixas. Bakhtin percebeu que justamente na interação verbal, na enunciação, o real da língua se objetiva, se materializa. Na citação abaixo, o autor explicita seu entendimento sobre a verdadeira substância da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2012, p. 127).

Faz-se necessária uma ponderação acerca do conceito de interação verbal a fim de não limitarmos sua abrangência. A interação verbal não deve ser entendida somente como prática de oralidade materializada pelo contato direto com um interlocutor, mas em um âmbito mais ampliado, como qualquer modo de comunicação verbal. O livro se constitui como um ato de fala impresso que suscita diálogos, críticas, respostas, considerações, etc. Ou seja, tanto a modalidade oral como a modalidade escrita participam do que Bakhtin chama de interação verbal, já que a produção da modalidade escrita também constitui uma “fala”. É claro que estas duas modalidades de “fala” estão alicerçadas em aparatos e constituintes diversos. O que atualmente se coloca nos estudos linguísticos é a condição de contínuo existente entre as

modalidades oral e escrita que, em suma, são atividades comunicativas e práticas sociais situadas.

Quanto à língua de sinais, é evidente que constitui também um tipo de fala, já que é produtiva e eficiente no processo comunicativo. A fala à qual Bakhtin vai se referir não pode ser compreendida nos limites da enunciação monológica isolada. A seguinte afirmação do filósofo confirma como a interação verbal é pensada em sua teoria:

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 a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 127).

Nessa perspectiva, a questão da oralidade, mais particularmente pensada em termos do desenvolvimento dos gêneros orais encontra na teoria bakhtiniana um ponto de sustentação. A formulação do conceito de gêneros discursivos (orais e escritos) passou antes pela elaboração da ideia de enunciado e, segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos “*são conjuntos de enunciados relativamente estabilizados*”. Tal definição oportunizou um entendimento da constituição desses gêneros e de como eles ocupam a realidade linguística e discursiva.

A compreensão da relevância teórico-epistemológica desta teoria desencadeou uma nova forma de pensar o ensino de Língua Portuguesa, ocasionando uma ruptura com o modelo centrado no ensino da gramática normativa e na análise morfológica dos elementos “estruturais” da frase. Diferentemente dessa ênfase no sistema, o estudo dos diversos gêneros orais ou escritos se fundamenta na concepção da língua como um todo discursivo em incessante movimento de inovação e renovação.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) confirma a necessidade de aprofundamento na natureza dos conceitos de enunciado e gêneros discursivos. Este estudo é essencial para uma compreensão ampla de palavras e orações. Nas palavras de Bakhtin:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema)- as palavras e orações (BAKHTIN, 2003, p. 269).

A teoria bakhtiniana chega ao real da língua: o enunciado com todas as suas particularidades é individual, é irrepetível, é único na cena enunciativa e em sua formação de conjunto dá origem aos gêneros discursivos. Logo, se enunciados e gêneros discursivos estão na gênese do trabalho com a língua, é necessário compreender como as escolas têm conduzido e se apropriado da teoria para trabalhá-los. Afirmar que é urgente refletir acerca do lugar que os gêneros orais ocupam na escola, significa que se podem traçar caminhos a partir de duas respostas. A saber, se existe esse espaço de desenvolvimento dos gêneros orais é preciso investigar como as práticas têm se objetivado. Mas se a conclusão for negativa, resta entender por que os gêneros ainda não fazem parte das práticas.

Por evidência teórica, chega-se à conclusão de quão relevante se coloca o estudo e a materialização de práticas com os gêneros discursivos (na especificidade deste trabalho com os gêneros orais) nas escolas. Dando continuidade a estas reflexões, pergunta-se: que discursos sobre os gêneros orais se constituem na *ideologia do cotidiano*? A expressão em itálico foi utilizada por Bakhtin para designar as “falas que são produzidas no dia a dia”, ou seja, a narratividade do cotidiano. Portanto, tendo respaldado o trabalho com gêneros orais na teoria bakhtiniana, é necessário apresentar o conceito de oralidade dentro de um breve panorama histórico.

1.3 A oralidade dá lugar à escrita

Desde os tempos mais remotos, a relação historicamente estabelecida entre oralidade e escrita não foi de simples transição harmônica e contínua da capacidade de oralizar para a possibilidade de registrar a fala, bem como fazer toda sorte de registros. É sabido que o filósofo grego Platão, no *Fedro*, fez severas críticas à escrita, considerando esta “uma maneira não humana e mecânica de processar o conhecimento, insensível a dúvidas e destruidora da memória” (ONG, 2011, p. 32).

A reflexão de Platão diz respeito às implicações advindas de uma nova forma de processamento do conhecimento, que até então acontecia por meio das possibilidades orais. O conhecimento adquirido tinha que ser sempre repetido a fim de não se perder. Para tanto, a cultura oral recorria a padrões de pensamento fixos e previamente estabelecidos. O que ajuda a entender a ampla difusão dos poemas homéricos na Antiguidade. A possibilidade de que o conhecimento não recorresse mais a fórmulas mnemotécnicas, mas ao texto escrito, representou uma revolução nos modos de lidar com o pensamento.

Contudo, a inquietação de Platão não desconsiderava o salto intelectual proveniente da passagem de uma cultura exclusivamente oral para a cultura escrita e, mais relevante ainda, para uma escrita que começava a registrar os primórdios da filosofia grega, extremamente relacionada com a estruturação do pensamento possibilitado pela escrita. É o que afirma o estudioso Walter Ong no seguinte fragmento:

Havelock mostra que Platão em essência (mesmo que não totalmente consciente disso) excluiu os poetas de sua República ideal porque ele mesmo se encontrava em um mundo intelectual novo, formado caligraficamente, no qual a fórmula ou o lugar comum, queridos por todos os poetas tradicionais, resultavam antiquados e contraproducentes (ONG, 2011, p. 32).²

A transição da oralidade para escrita alfabética na Grécia passou de uma organização narrativa oral historicamente constituída pelo uso de lugares comuns, por elementos anteriormente determinados, em que as palavras representavam acontecimentos e ações, para uma narrativa escrita que prescindia dessa organização. Ainda sobre as reflexões de Platão sobre as implicações da escrita no pensamento grego, Ong afirma:

A exclusão dos poetas de sua República, com efeito, representou o repúdio de Platão ao pensamento prístino no estilo oral, paratático e acumulativo perpetuado por Homero, em favor da análise incisiva ou da dissecação do mundo e mesmo do pensamento possibilitados pela incorporação do alfabeto na psique grega (ONG, 2011, p. 35).³

As inquietações de Platão comprovam que modalidade oral e modalidade escrita se organizam dentro de estruturas de pensamento e culturais específicas. Segundo Calvet (2011), nas sociedades de tradição oral, a memória social, as leis, a organização política funcionavam como transmissores da cultura oral antes de serem passados por meio de textos escritos. Nestas sociedades, os fenômenos sociais se regulavam pela força única da fala e dos processos mnemotécnicos. Semelhanças e diferenças entre os dois tipos de sociedades, oral e escrita, são analisadas por Calvet (2011) em seu livro *Tradição oral & Tradição escrita* e o seguinte fragmento corrobora a ideia de que não aconteceu uma passagem harmoniosa da oralidade à escrita:

Tudo o que nós acabamos de dizer sobre as semelhanças entre as sociedades de tradição oral e as sociedades de tradição escrita, sobre os traços das primeiras que se encontram nas segundas poderia nos levar a imaginar uma evolução harmoniosa das

² Para maior compreensão do texto optamos por traduzir a citação de ONG, cuja língua original é em espanhol.

³ Para maior compreensão do texto optamos por traduzir a citação de ONG, cuja língua original é em espanhol.

sociedades na qual a emergência da escrita teria servido de catalisador. Essa é um pouco a visão de Jean-Jacques Rousseau e do século XVIII, mais genericamente, que igualava a história ao progresso e pressupunha que traços do nosso passado se encontravam em nosso presente, mas entre outros povos: desse modo era possível apontar os povos civilizados (os nossos, obviamente) e os selvagens (aqueles que iríamos, alguns anos depois, colonizar). Nessa visão ideológica, há uma relação de inferioridade entre as culturas escritas e as culturas orais (CALVET, 2011, p. 144).

É dentro do escopo das circunstâncias históricas e das implicações ideológicas da utilização de uma modalidade ou outra, e da questão da representação construída da escrita como indício inegável de progresso e de civilidade que a relação entre as modalidades oral e escrita se materializaram e se constituem na atualidade.

Vale destacar que, na Antiguidade, o livro, representante maior da escrita, não era cultuado como os discursos orais. Segundo Jorge Luis Borges (1999), a clássica frase latina *Scripta manent, verba volant* (“O escrito fica, as palavras voam”) tinha outra conotação para os antigos. As palavras orais, ao contrário das palavras escritas, tinham “algo de alado, de leve” (BORGES, 1999, p. 189), e não eram efêmeras, mas sim vivas e plenas de poder e de ação. Portanto, o provérbio em questão, resultado da tradição escrita, pode ser desmentido ao se considerar a inegável influência da oralidade nos processos de sedimentação da escrita.

Os provérbios, as adivinhas, os trava-línguas, as narrativas comprovam a permanência das palavras como pontos de cristalização da memória social. Logo, segundo Calvet (2011), a inteligência necessária à episteme oral para “dar conta” da conservação e transmissão da memória social produziu estratégias bastante eficazes: o texto linguístico oral, o texto pictural, a nomeação (topônimos, antropônimos, etc.).

O desmerecimento ingênuo que discrimina as sociedades de tradição oral e as relaciona à incultura, à grosseria, à incivilidade não encontra sustentação após o conhecimento aprofundado dos procedimentos de estruturação da modalidade oral. Além disso, deve-se considerar que nem todo conhecimento passa necessariamente pela escrita (CALVET, 2011, p. 9).

1.3.1 A arte retórica como episteme

De início, é conveniente ressaltar que o interesse no ensino da oralidade na escola parece ser novidade, mas em Atenas, na Grécia Antiga, os sofistas, no século V a.C., tinham por função ensinar a arte retórica aos alunos. Como professores da virtude política (areté), os sofistas utilizavam a retórica, entendida como a arte de bem falar, de utilizar a linguagem em um discurso persuasivo. A capacidade retórica era tão relevante que Jaeger (2001) enfatiza

que “a noção de *virtude*, como virtude política, era vista pelos sofistas, sobretudo como aptidão intelectual e oratória, o que nas novas condições do século V era o decisivo.”

Mais atentos aos aspectos formais da exposição e à defesa das ideias, os sofistas tinham como objetivo maior persuadir a audiência e garantir o brilhantismo dos discursos que eram apreciados pelos atenienses nas assembleias públicas. Esse comportamento desencadeou severas críticas de Sócrates e de seus discípulos. Para o filósofo, o descompromisso dos sofistas com a verdade da argumentação os levava a pronunciar um discurso superficial e vazio.

Durante muito tempo, a retórica foi considerada um dos pilares da educação dos jovens, e na Idade Média era ensinada nas universidades, já que fazia parte das três artes liberais, juntamente com a lógica e a gramática. Segundo Leal (2012), numa leitura de Breton (1999), a arte retórica ocupou durante dois mil e quinhentos anos o centro de todo o ensino, e era uma disciplina:

que tinha como função social ensinar as habilidades de falar em público de modo persuasivo. Na verdade, eram treinadas as habilidades de uso da linguagem falada, cuja finalidade era obter a adesão de um público (audiência). Assim, a concepção de língua presente entre os estudiosos da retórica era a de que essa se constituía como um arsenal de estratégias discursivas para finalidades práticas (LEAL, 2012, apud LEAL; GOIS, 2012, p. 14).

A arte retórica foi também objeto de estudo de Aristóteles em seu livro: *Arte retórica e arte poética*. Com Aristóteles, houve um aprofundamento nas implicações teóricas relacionadas ao conceito de retórica. As particularidades relativas à argumentação, ao estilo, aos gêneros literários, à dialética, à poética, entre outros conceitos, aparecem juntamente com a ideia de *ethos*, que implica a constituição da imagem do locutor no momento da enunciação. Não só as palavras, mas os gestos, o tom da voz, o olhar, a postura, a vestimenta, o léxico escolhido para a situação constituem o *ethos aristotélico*.

Assim compreendido, o *ethos* sempre se presentifica e faz parte da realidade fenomênica do discurso, ou seja, cada vez que um discurso é proferido o *ethos* não só é dito, como também mostrado. É o que se encontra em Amossy (2008), numa afirmação de Dominique Maingueneau:

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não *diz* que é simples ou honesto, *mostra-o* por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde seu discurso, e não ao indivíduo “real”, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto o sujeito da enunciação uma vez que enuncia o que está em jogo aqui (MAINGUENEAU, 1993, p.138 Apud AMOSSY, 2008, p. 31).

A construção do *ethos* discursivo pensado originalmente por Aristóteles em sua dimensão ética e estética, e depois por estudiosos da enunciação, cada qual com seu aspecto particular, mostra que a arte retórica, desde os gregos até a contemporaneidade, apresenta conceitos e categorias fundamentais para o exercício da persuasão e da argumentação. Da construção da imagem de si, determinante no conceito de *ethos*, até a formulação de teorias contemporâneas da enunciação, como a de Émile Benveniste (1976), tem-se uma recolocação de princípios e categorias fundantes da arte retórica.

1.4 Concepções de oralidade na escola

A oralidade como materialidade psicofísica e discursiva é inerente ao homem, e entendida como capacidade natural da maioria das pessoas. Segundo Telma Leal (2012), essa naturalidade do processo da fala conduz à ideia de que trabalhar com a linguagem oral é o mesmo que ensinar a falar. Historicamente, a escola tem se ocupado de práticas de ensino voltadas para a aprendizagem da escrita, já que a aprendizagem da fala era feita num ambiente “extraescolar”. Acrescente-se aqui que a motivação dos pais em gerações passadas, e mesmo nos dias atuais para mandar os filhos para a escola, era para que aprendessem a ler e escrever.

Tanto fora da escola como dentro dela, soava como algo desnecessário desenvolver habilidades de oralidade, já que estão em um território tão “cotidiano” como o da fala. Concepção controversa, já que na vida pública uma maior ou menor competência discursiva faz toda diferença em termos de inserção social.

A ideia de que a escola também poderia ser um espaço de desenvolvimento da capacidade de oralização restringia-se às atividades de leituras de textos diversos, principalmente à declamação de poemas. Sobre essa prática, recorrente nos eventos de sociabilidade estudantil no final dos anos 1800, destacamos a admiração que poetas recitadores despertavam nas plateias dos saraus, espetáculos em teatros, debates e reuniões, entre outros eventos.

Em uma cultura predominantemente oral e em uma sociedade praticamente ágrafa, o dom da oratória era altamente considerado. Segundo Galvão (2013, p. 143): “As grandes causas humanitárias da época dependiam desses tribunos (termo então usado) para sua divulgação e para converter adeptos”. Dessa forma, a recitação de poemas permanecia como atividade frequente nas práticas escolares cotidianas e nos eventos promovidos pelas instituições escolares.

O trabalho com oralidade que tradicionalmente acontecia nas escolas sempre esteve muito relacionado à literatura e às atividades dela decorrentes, como os exercícios de interpretação de textos literários frequentes nos livros didáticos e a correção dos mesmos. A oralidade também esteve ligada à ideia de alfabetização, entendida no sentido de possibilitar a decodificação da leitura, e à atividade de ler em voz alta. A compreensão da oralidade como eixo básico (uso da língua oral e escrita) que resulta na reflexão sobre a língua e a linguagem, só veio a se constituir como necessidade a partir da implementação dos PCN.

1.4.1 A oralidade proposta nos PCN e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), no eixo do uso estão os aspectos que dizem respeito ao processo de interlocução. Estes elementos estão diretamente relacionados à historicidade da linguagem e da língua, bem como à constituição do contexto de produção, às representações de mundo e interações sociais realizadas. Nesse contexto, o sujeito enunciador, o interlocutor, a finalidade da interação, o lugar e o momento da interação são determinantes para o entendimento desse eixo como diretamente ligado à materialidade da língua oral ou escrita.

No mesmo enquadre se colocam as implicações do contexto de produção na organização dos discursos, que se concretizam nas limitações de conteúdo e forma consequentes das escolhas de gêneros e suportes. As situações de uso da língua oral ou escrita, ao selecionar certos gêneros e suportes, restringem outros não adequados ao contexto de uso. Na escola, o desenvolvimento de atividades com o eixo da oralidade e da escrita deve conduzir a um segundo eixo: o da reflexão.

Na prática de análise da língua, a oralidade figura não mais como mera interação dialogal, mas, sobretudo como oportunidade de reflexão sobre a linguagem oral como constituída por particularidades que não são totalmente opostas às da língua escrita, como afirma Marcuschi (2013), mas apresentam características próprias dos diferentes gêneros da modalidade oral. Dessa forma, essa modalidade tem de ser pensada como objeto de ensino, cabendo à escola a implementação desse paradigma que, na verdade, não pode ser chamado de novo, já que há mais de duas décadas consta nos PCN. Contudo, a efetivação de práticas significativas com a modalidade oral continua sendo um desafio, pois como afirmam os PCN: “Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações” (BRASIL, 1998, p. 25).

Os PCN consideram que a competência linguística e discursiva que o aluno traz, quando ingressa na escola, possibilita as interações sociais do cotidiano, mas os variados gêneros orais como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, como afirma Bakhtin (2003), apresentam uma estrutura de características e especificidades que devem ser objeto de reflexão e estudo. Portanto, as atividades a serem desenvolvidas no eixo oralidade e escrita são de natureza discursiva. Práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, a produção de textos orais e escritos devem vir seguidas da análise e reflexão sobre os elementos composicionais, estilísticos e temáticos dos gêneros. Conforme o citado documento, a escola deve entender que:

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).

Deve-se destacar também que a proposta de incluir os gêneros orais como objetos de ensino tem uma motivação social extremamente relevante. A possibilidade de inserção social dos alunos, principalmente dos que vem da rede pública, está muito relacionada ao desempenho linguístico e discursivo que apresentam nas interações públicas. É o que assevera o seguinte fragmento:

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (BRASIL, 1998, p. 25).

A escola é a instância primeira de oportunização do contato de alguns alunos com os gêneros orais, pois nas interações verbais do cotidiano, nos usos espontâneos da linguagem, os alunos geralmente têm menos acesso a gêneros formais públicos como uma palestra, uma entrevista, uma apresentação teatral, um debate e outros. A organização destes gêneros orais, para que possam ser desenvolvidos na realidade da sala de aula, deve atender a um planejamento que possibilite situações autênticas de interlocução. Evidentemente, organizar

didaticamente o conhecimento proveniente dos gêneros orais não é tarefa fácil, posto que há uma dificuldade sobre como e onde colocar o estudo da fala.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), também fundamentadas na dialogia e no interacionismo, preconizam o desenvolvimento de habilidades e capacidades que levem o aluno à reflexão sobre a língua em seus usos públicos e privados, formais e informais, bem como a possibilidade de aprofundamento em questões como da variação linguística, do preconceito linguístico, do uso da norma-padrão, da relação entre modalidade oral e escrita, da reflexão sobre os termos língua e linguagem, entre outros temas pertinentes ou não à realidade linguística dos alunos. No documento (OCEM) fica explícito que:

O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e a oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e pelos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p. 33).

Dessa perspectiva, pretende-se que o aluno do Ensino Médio, considerando o tempo de permanência na educação básica, o amadurecimento social e cognitivo, seja capaz de ampliar sua compreensão das relações que se estabelecem entre as práticas sociais de uso da língua e as implicações sócio-históricas e ideológicas que as permeiam.

Sob essa orientação, as OCEM não deixam de destacar a relevância de se trabalhar a língua oral com atividades de produção, recepção e análise de textos orais, levando a turma ao entendimento das modalidades oral e escrita como complementares e não dicotômicas. Essa oportunidade de reflexão sobre a língua oral, no Ensino Médio, pode ser particularmente produtiva considerando que geralmente, a faixa etária da maioria dos alunos facilita a percepção do poder que a argumentação persuasiva, as expressões utilizadas e o desempenho linguístico e discursivo “satisfatório” exercem nas interações sociais.

Não podemos deixar de destacar o fenômeno da urbanização da sociedade brasileira que trouxe para as escolas um número considerável de pessoas vindas do meio rural. Segundo Castilho (1998, p. 10): “De toda forma, é um fato inelutável que a incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sociocultural do alunado do 1º e 2º graus”. Em se tratando de estudantes da rede pública, a maioria vinda de círculos familiares pouco letrados, chegar à oralidade letrada representa um desafio. Segundo dados do INAF (Instituto Paulo Montenegro), mantêm-se em torno de pouco mais de ¼ da população a fração dos que

atingem um nível pleno de habilidades. Neste nível, a pessoa é capaz de compreender e interpretar textos em situações usuais e, em matemática, consegue resolver problemas que exigem maior planejamento e controle. Lima e Beserra (2012) respondem por que é tarefa da escola preparar esses alunos para usos mais formais da modalidade oral:

A resposta é simples: porque são raras as situações reais de uso de um discurso oral mais formal por parte dos alunos fora do ambiente escolar. Além das situações de ensino-aprendizagem, é também na escola onde surgem as primeiras (e ricas) oportunidades de os alunos enfrentarem os gêneros orais públicos, em atividades diversas. Por exemplo, no espaço dos grêmios escolares, nas escolas de Ensino Médio, surgem os inevitáveis avisos e convites que interrompem a rotina das aulas, assim como os debates e discursos políticos inflamados, principalmente durante os processos eletivos (LIMA, BESERRA, 2001, p. 66).

Aproveitar as situações que o cotidiano da escola oferece para intensificar a aprendizagem da língua oral é uma estratégia eficiente a ser utilizada pelo professor. Dessa forma, os alunos podem perceber que a língua oral e a escrita constituem a linguagem verbal, e não são materializações linguísticas contrárias e independentes entre si. Essas experiências linguísticas com a oralidade podem oportunizar reflexões sobre o funcionamento da língua, da linguagem e das modalidades escritas e faladas.

1.5 Variação linguística e oralidade

Destacamos que, ainda no eixo da oralidade, o fenômeno da variação linguística apresenta-se especialmente relevante e complexo, pois é nesse “espaço” que a discriminação linguística se materializa. É nessa instância que o preconceito linguístico pode ser trabalhado como corolário de questões sócio-históricas que vão além do campo linguístico e discursivo.

Segundo os PCN, as relações estabelecidas entre as variedades linguísticas e a norma padrão devem ser entendidas a partir de uma reflexão ampla sobre valores sociais e ideológicos atribuídos às variedades linguísticas e constituídos pela ideologia, pela história e pela cultura. Considerar as variedades linguísticas como expressões legítimas dos mais diversos “falares” representa desmistificar a ideia do erro, historicamente cristalizada no contexto escolar e fora dele também.

A partir dos estudos da sociolinguística, uma compreensão científica do fenômeno da variação linguística tem possibilitado uma revisão da concepção de erro e da historicamente sedimentada ideia de “falar errado”. No seguinte fragmento, Bagno (2002) comenta as implicações do que se tem comumente chamado de erro:

O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais (BAGNO, 2002, p. 75).

Considerado o trecho anterior, a permissão ao erro, bem como a gravidade deste está diretamente vinculada à inserção social do falante. Se este pertence aos extratos sociais menos favorecidos economicamente, dificilmente seu erro será entendido como um deslize ou descuido, pois os critérios utilizados para julgá-lo não se encontram no campo linguístico, mas ao seu lugar de pertencimento socioeconômico. Portanto, a escola ao refletir rigorosa e seriamente sobre o tema da variação linguística começa a desconstruir uma prática linguística que sempre esteve voltada para a sedimentação da norma padrão como única variante aceitável e possível.

Ainda sobre a variação linguística, Bagno (2002) destaca que o professor, ao propor uma análise linguística dessas formas consideradas incorretas e trabalhando com teorias consistentes, pode levar os alunos à compreensão da origem de tais “desvios e incorreções”. Ou seja, a reflexão bem fundamentada sobre os “desvios” desmascara a noção preconceituosa de que todo “falar” que não obedece à norma-padrão é resultado do casuísmo e do desconhecimento das normas gramaticais. Dessa forma, a consideração de que a língua não é fixa, e de que ela tem mecanismos de mudança operando constantemente deve respaldar as análises que alunos e professores podem fazer sobre a língua, a norma-padrão e as variantes linguísticas.

O que tanto os PCN como as teorias da variação apresentam é a necessidade de se repensar criticamente a significação histórica e sócio-ideológica da norma-padrão, bem como o estabelecimento desta como única opção para o falante. Portanto, conhecer as implicações da escolha de uma variante linguística em detrimento de outra, as vantagens e desvantagens relativas às apreciações sociais advindas dos diferentes usos significa ter uma consciência linguística que oportuniza ao falante a liberdade de opção, já que a língua não pertence a uma parcela da sociedade, mas a cada falante e a todos ao mesmo tempo. Esse caráter social da língua é discutido por Cagliari no fragmento a seguir:

O português, por outro lado, como qualquer língua, não é propriedade de um indivíduo ou de um grupo fechado de pessoas, mas é um fenômeno social, é um bem cultural de um povo e se espalha por todos os níveis da estratificação social. O português, como qualquer língua, é um fenômeno dinâmico, não estático, isto é,

evolui com o passar do tempo. Pelos usos diferentes no tempo e nos mais diversos agrupamentos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares ou dialetos, todos muito semelhantes entre si, mas cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos linguísticos (CAGLIARI, 2009, p. 31).

A partir da afirmação anterior, é possível entender que a noção de certo e errado em Língua Portuguesa é vinculada tão somente à concepção de que o parâmetro a ser seguido pelos falantes dos mais variados dialetos é a norma-padrão. Sendo assim, o que Cagliari chama de “peculiaridades” de cada dialeto, não pode ser tratado como erro pela escola, já que é sobretudo no ambiente escolar que essas considerações devem ser feitas.

1.5.1 Variação linguística e práticas pedagógicas envolvendo a oralidade

A possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à variação linguística, dentro do eixo da oralidade, está prevista nos PCN por meio de uma lista de atividades bastante atrativas e interessantes que podem ser realizadas em sala de aula. Para melhorar a competência discursiva dos alunos, o documento sugere, por exemplo, a transcrição de textos orais gravados para oportunizar a reflexão sobre recursos linguísticos inerentes à fala.

As sugestões de atividades indicam procedimentos mais elaborados e complexos, como a edição de textos orais para apresentação, e outros bastante acessíveis, como as análises de fenômenos de variação presentes nos textos dos alunos, análise de textos de publicidade, ou midiáticos em geral em que apareça preconceito linguístico, bem como a reflexão sobre a força expressiva da linguagem cotidiana na mídia, nas artes e outros contextos.

Além das propostas dos PCN, Marcuschi (2010) propõe atividades de retextualização em que textos falados são transformados em textos escritos e analisadas as “operações” ocorridas no processo de retextualização. Segundo o autor:

Os conhecimentos disponíveis a respeito da organização conversacional foram a base para a formulação da hipótese inicial. Noções funcionais como as de relação dialógica, contexto de situação, propósitos dos falantes, condições de produção, tópico, turno, marcador conversacional, hesitação e correção, entre outras, revelaram-se muito úteis. Observou-se uma série de transformações que se sucediam numa determinada ordem (não necessariamente uma ordem temporal, mas sim de operação). Esta ordem era de tal modo sequenciada que deu origem à formulação do *princípio de hierarquização*, que previa que a sequenciação obedeceria sempre à mesma direção, por sua vez condicionada pela presença de uma operação imediatamente anterior (MARCUSCHI, 2010, p. 66).

Desde aproximadamente duas décadas, atividades voltadas para a modalidade oral, com foco na variação linguística, têm sido propostas. Concretamente, a inclusão regular de tais práticas nas atividades da sala de aula está diretamente vinculada ao espaço que a modalidade oral e os estudos de variação ocupam na efetividade das rotinas escolares. Estando previstas nos PCN e em diretrizes curriculares, as atividades com variação linguística podem oferecer, por meio da interação dialogal significativa, uma compreensão mais ampla e real da língua em uso como prática que não se esgota em processos gramaticais de normatização e descrição. Além disso, a consideração do conhecimento linguístico de que o aluno já dispõe é condição essencial para o estudo da língua. Como afirma Castilho:

Via de regra o aluno não procede de um meio letrado. Sua família enfrenta as tensões da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento linguístico do “outro”, expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será examinado. A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática (CASTILHO, 1998, p. 21).

A insistência na não discriminação da fala que o aluno traz de casa é de extrema importância para a realização de todas as atividades de Língua Portuguesa. A fala vernácula do aluno não pode se transformar em motivo de vergonha e constrangimento, já que ela constitui também o rico material a partir do qual a materialidade linguística vai ser pensada.

1.6 Oralidade e escrita: um *continuum*

Segundo Marcuschi (2010), a concepção de que a modalidade oral e a modalidade escrita se relacionam de forma dicotômica foi uma tendência que vigorou entre linguistas como Berstein (1971), Labov (1972) e na primeira fase dos estudos de Halliday (1985). Tendo como referência a norma culta, a perspectiva da dicotomia, em sua representação mais generalista, estava fundamentada na divisão da língua em dois grupos distintos. O quadro a seguir retirado do livro *Da fala para a escrita*- Atividades de retextualização de Marcuschi (2010, p. 27) mostra a *perspectiva da dicotomia*:

Quadro 1. Dicotomias estritas

Fala	Versus	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

As diferenças entre fala e escrita, como colocadas no quadro anterior, representam uma concepção simplista das relações que se estabelecem entre as modalidades. Segundo Marcuschi (2010), as contradições aparecem como resultado de uma avaliação do uso empírico da língua, sem considerar as condições de produção textual materializadas na interação verbal. Os usos dialógicos e discursivos ficam fora da representação apresentada pela perspectiva dicotômica e há uma nítida apreciação depreciativa da fala em detrimento da valorização da escrita.

A fala aparece nessa representação como manifestação caótica da oralização, como mero resultado das interações verbais consideradas em seus aspectos mais superficiais e evidentes. Já à escrita é conferido o lugar da ordem e do previsível normativamente, da completude e da precisão. Evidentemente, a perspectiva dicotômica ao representar de tal forma a fala, contribuiu para o estabelecimento da visão generalizada que considera a escrita superior à fala.

1.6.1 A visão culturalista

Além da perspectiva dicotômica, há também a *visão culturalista* defendida por autores como Ong (2011), Sylvia Scribner (1997) e nos primeiros estudos de David Olson (1997). A visão culturalista coloca a relação fala-escrita pautada pelo viés da antropologia, da sociologia e da psicologia. O que se considera aqui não são os fatos linguísticos em sua materialização, mas os efeitos culturais do surgimento da escrita em detrimento da estrutura cultural da oralidade. Dessa forma, a relevância da escrita se evidenciaria mais como oportunizadora de

um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos, e na forma como a sociedade começou a se organizar desde então. O quadro dois, do já citado livro de Marcuschi (2010, p. 29), resume a *visão culturalista*.

Quadro 2. Visão culturalista

Cultura oral	<i>Versus</i>	Cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo de tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Porém, essa visão enfrenta severas críticas de estudiosos como Gnerre (1985) e Tfouni (1988). Para esses autores, essa visão peca por apresentar um viés em que ficam claros o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e um olhar globalizante sobre a sociedade letrada. Quanto ao etnocentrismo, como afirma Gnerre (1985), o equívoco consiste na consideração do prestígio da escrita em detrimento das culturas orais a partir de uma posição etnocentrada.

A supervalorização da escrita é outro ponto de crítica, já que a passagem da oralidade para a escrita criou a imagem quase “mítica” desta como possibilitadora por si só do “salto” do pensamento concreto para o pensamento abstrato. O tratamento globalizante diz respeito ao entendimento da sociedade como uma totalidade letrada, o que não é real posto que o grau de letramento na sociedade é bastante variado.

1.6.2 A perspectiva variacionista

Tendência intermediária entre as citadas anteriormente é a *perspectiva variacionista*. Dentro desse modelo teórico, há um espaço para a consideração dos usos padrão e não padrão da língua dentro da relação de interação. A dinâmica dialetal e socioletal que movimenta os processos linguísticos está presente, de forma que não existe uma separação estrita e dicotômica entre fala e escrita. O quadro três, também transcrito de Marcuschi (2010, p. 31), mostra as distinções sugeridas nesta perspectiva:

Quadro 3. A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedade não padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não padrão

Assim, fala e escrita não são percebidas como realizações linguísticas em oposição, mas como variedades que podem se aproximar ou se distanciar dependendo da situação de uso. Essa tendência seguida no Brasil por estudiosos como Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995) e Soares (1986) é coerente, se aproxima e considera mais os processos educacionais envolvidos nas questões de variação, mas apresenta o uso linguístico numa realização bidialetal e não bimodal como destaca Marcuschi (2010). Para esse autor, fala e escrita não são dois dialetos, mas duas modalidades de uso da língua, e o aluno quando domina a escrita se torna bimodal, ou seja, adquire fluência nas duas modalidades.

1.6.3 A perspectiva sociointeracionista

Ainda como possibilidade teórica de se considerar a relação entre fala e escrita, tem-se também a *perspectiva sociointeracionista*, ou o *sociointeracionismo*, cujas principais características estão listadas no quadro quatro do livro de Marcuschi (2010, p. 33):

Quadro 4. Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Os pressupostos básicos que sustentam a relação fala e escrita estão alinhados à *perspectiva dialógica*. No Brasil, essa visão tem como representantes Preti (1991), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1995) e também Kleiman (1995a). Segundo Marcuschi, essa formulação teórica apresenta-se vinculada com os processos de produção de sentido ocorridos nas situações de interação dialógica. Sendo assim, valoriza e considera o contexto sócio-histórico em que ocorre a interação, a dialogia. Para Marcuschi (2010):

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Esta perspectiva não parte das normas e categorias linguísticas já existentes como faz, por exemplo, a *visão dicotômica*, mas considera a dinâmica da produção de sentidos como ponto de partida para a compreensão dos mecanismos da língua. Estes não são independentes dos fatos culturais, pelo contrário, se refletem e são refletidos pelo movimento da cultura, da sociedade, da ideologia. Os gêneros textuais e seus usos tornam-se, nessa visão, legítimos representantes da interação verbal, centro de todo processo dialógico, como já afirma a teoria dos gêneros de Bakhtin. Como elementos centrais no dialogismo, os gêneros textuais passam a ser considerados como possíveis de análise e estudo, por apresentarem particularidades estruturais.

A atuação do leitor/ouvinte nos processos da modalidade oral e escrita é considerada relevante. Ações de envolvimento, negociação, interação, usos estratégicos e as demais categorias elencadas no quadro anterior é que servem de referência para a organização textual e discursiva na visão sociointeracionista.

Koch (2009) destaca que o fato dos aspectos da sintaxe serem muitas vezes “deixados de lado” deve-se às pressões de ordem pragmática que acontecem na interação face a face. Assim como a coerência que depende muito mais do contexto situacional do que no texto escrito. A citação abaixo elucida a afirmação:

Por fim, como é a interação (imediata) que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe. São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a sacrificar a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que não devem ser vistas como ‘defeitos’, já que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância [...] (KOCH, 2009, p. 18).

No *sociointeracionismo*, o texto falado é analisado não como uma manifestação menor da capacidade humana de linguagem, ou como o território do caos e da desordem. O texto falado tem estrutura e elementos que lhe são próprios e necessários à interação e que apresentam potencial cognitivo, adequado ao funcionamento da modalidade oral. Dessa forma, na modalidade oral a dimensão pragmática, de certa forma, se sobrepõe à semântica e à gramatical.

As perspectivas apresentadas mostram distintas apreensões da relação fala e escrita, e oralidade e letramento e não há um consenso sobre o tema. Contudo, a ideia da dicotomia estrita entre as modalidades deu lugar à evidência de que existe um *continuum* tipológico das práticas sociais. Afirma Marcuschi (2009, p. 13): “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Segundo o autor, no universo das práticas sociais de uso da língua, ocorrem tanto práticas orais extremamente formais, como práticas de escrita informais.

A delimitação de um campo de materializações linguísticas, com características específicas e determinadas para cada modalidade não se sustenta teoricamente, bem como pensar a relação letramento e oralidade não cabe na noção simplista da língua como código, sem considerar o conceito de uso linguístico.

Na mais recente perspectiva: *perspectiva do letramento*, segundo Kleiman (1995), a oralidade está intimamente relacionada ao fato de que esta participa dos eventos de letramento na escola e principalmente fora dela, sendo constituinte dos usos e práticas sociais da linguagem. Eventos de letramento e oralidade constituem a interface de um mesmo fenômeno de materialização da língua nos mais diversos contextos. Estratégias orais letradas podem ser observadas nas falas das crianças antes mesmo que estas frequentem a escola. Sobre essa perspectiva falaremos mais no próximo tópico.

1.7 Oralidade e Letramento: materializações dentro do uso linguístico

É oportuno destacarmos que o termo letramento não é utilizado aqui significando “cultura da escrita” que se contrapõe à “cultura da oralidade”, mas como conjunto de usos sociais da leitura e da escrita. Como tal, o letramento não se opõe à oralidade. Esta se apresenta implicada e imbricada nas práticas de leitura e escrita. De fato, oralidade e letramento emergem como faces do uso linguístico e constituem o cotidiano da língua. De modo que, a elucidação acima surge na tentativa de balizamento de um termo que não se

restringe à linguística, mas que é pensado em seu viés ideológico, político, cognitivo, social e cultural.

Segundo Kleiman (1995), o termo letramento tem sido bastante usado na atualidade no campo educacional, mas este conceito tem implicações e complexidades que vão além de uma compreensão superficial do conceito, pois cobre um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e usos sociais. Logo, existe a dificuldade de delimitar pontualmente o que é letramento. Este fenômeno não se materializa somente como uma prática de grupos escolarizados que adquiriram a escrita. Como afirma Street (1995), há uma tendência à *escolarização do letramento*, que leva a supor que só existe um letramento. Esta ideia deve ser repensada, já que existem vários tipos de letramentos.

Logo, no domínio dos estudos de letramento, há grande variação de trabalhos que se ligam ao tema. Historicamente, os estudos sobre letramento estão ligados ao desenvolvimento social que se deu paralelamente à expansão dos usos da escrita. Dessa forma, a escola não é a instância por si só possibilitadora do letramento, mas de determinado tipo de letramento que se preocupa com a aquisição de códigos, e está vinculada ao trabalho de alfabetização.

Pela proximidade conceitual, autores como Marcuschi (2009) alertam que termos como letramento, alfabetização e escolarização não raro são tomados como sinônimos, o que é um equívoco. A alfabetização, conforme o autor afirma (2009, p. 21), “pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. A fim de explicitar mais a relação alfabetização e letramento, Soares (2009) afirma:

Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra *letramento* tornou-se necessária. Assim, a segunda premissa anunciada no início deste artigo afirma que, na educação infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento (SOARES, 2009, p. 7).

Dessa forma, a alfabetização tem como objetivo maior habilitar o indivíduo para a escrita e a leitura. Já a escolarização é uma prática formal e institucionalizada para promover o ensino com vistas à formação integral da pessoa. O letramento distingue-se da alfabetização e da escolarização por ampliar seu escopo para os usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Esta distinção fica nítida também na definição de Kleiman (1995):

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática _ de fato_ dominante que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

A citação anterior apresenta o letramento como variedade de práticas sociais cujas materializações se dão sob o domínio da leitura e da escrita, mesmo que essas não se concretizem em cada prática particular. O letramento aparece como um fenômeno sócio-historicamente produzido a partir da expansão da escrita e que tem a escola como principal agência, mas não necessariamente única e mais eficiente, ideia corroborada por Kleiman quando afirma que as práticas de escrita da escola sustentam-se num modelo que é tido por muitos pesquisadores, entre eles, Street (1984), como equivocado, é o que o autor chama de modelo autônomo de letramento.

Como materialização sociocultural, um tipo de letramento antes dominante e mais considerado em uma determinada época ou contexto social, pode perder espaço para outros modelos de letramento. Nesse sentido, o letramento remete a um conjunto de aprendizados e domínios que são considerados como fundamentais para várias dimensões do sujeito.

1.7.1 O modelo autônomo de letramento

Assim, com o letramento ocupando a centralidade dos estudos sobre leitura e escrita, é essencial analisar como se dá a relação entre oralidade e letramento, ou seja, entre as práticas orais e as práticas letradas. Segundo Kleiman (1995), no modelo autônomo de letramento comentado por Street (1984), a escrita constitui por si só um produto completo cuja possibilidade de interpretação não se vincula ao processo da oralidade. Nesse modelo autônomo, as estratégias usadas na oralidade não cooperam para o entendimento e interpretação do texto escrito.

Oralidade e escrita constituem então duas ordens distintas de comunicação. A ideia predominante no modelo autônomo da relação oralidade e letramento se baseia na perspectiva das dicotomias, em que fica colocada a supremacia da escrita, lembrando que, nesta visão, a escrita seria resultado de um processo cognitivo mais elaborado, superior às demandas cognitivas necessárias à oralização. Portanto, no modelo autônomo de letramento, a oralidade

não participa como uma interface das práticas de escrita, mas sim como atributo da linguagem responsável por manter as relações interpessoais durante a interação.

O modelo autônomo de letramento é o que tradicionalmente vigorou nas escolas e ainda hoje determina, na maioria das instituições, as práticas pedagógicas relacionadas ao letramento escolar. Está associado à noção da escrita como independente da cooperação das estratégias e recursos dialógicos da interação que se materializam na oralização. Historicamente, este modelo está ligado ao fato social do pertencimento das pessoas letradas às camadas economicamente privilegiadas.

Neste paradigma que privilegia o letramento escolar centrado na aquisição da escrita, esta entra como um “bem cultural” definidor de posições e prestígio social. Os excluídos das benesses desta modalidade formam o amplo contingente de pessoas consideradas iletradas ou pouco letradas, mesmo que possuam outros letramentos altamente significativos como facilidade com cálculos ou para narrativas em que entram estruturas linguísticas próprias da escrita.

1.7.2 Modelo ideológico de letramento

Ao contrário do modelo acima mencionado, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico de letramento. Conforme o autor, as várias práticas de letramento são “social e culturalmente determinadas” e dessa forma, a escrita não vai ter a mesma relevância em todos os contextos sociais. Para esse constructo teórico, a escrita não está diretamente vinculada ao progresso da civilização, ou a um maior ou menor potencial cognitivo relativo à oralidade ou à escrita. Na verdade, esse modelo está atento às implicações entre práticas orais e práticas letradas.

No enfoque ideológico, os significados do letramento variam através dos tempos e das culturas e mesmo dentro de uma única cultura. As práticas de letramento estão diretamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e conferem a seus praticantes poderes diversos. Essa contraposição feita por Street (1984), entre o modelo autônomo e o modelo ideológico inaugura os novos estudos do letramento, deixando para trás a concepção de um letramento único e oportunizado somente pela escola. Sobre as práticas de letramento, Rojo afirma:

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/ NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102).

Ao repensar a concepção de letramento, os autores acima citados destacam fortemente o aspecto sociocultural desse fenômeno. Dentro do espaço da escola convivem e se organizam práticas trazidas de diferentes contextos, ainda que a escola não explore e as considere como legítimos eventos de letramento. Sobre os enfrentamentos escolares advindos dos múltiplos letramentos, Rojo (2009, p. 106-107) comenta:

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106-107).

Considerar a escola como esse espaço de variados letramentos sugere uma alteração de práticas pedagógicas que devem então, se pautar também pela heterogeneidade social e cognitiva. A inclusão dos valores, identidades e saberes trazidos pela turma é condição primeira para o trabalho significativo de letramento.

1.7.3 Letramento digital e letramento escolar

Exemplo das múltiplas modalidades de letramento é o espaço que essa prática em formato digital vem ocupando na sociedade. Consideramos também os desafios advindos dessa prática digital se instaurando no dia a dia das escolas que, muitas vezes, não estão preparadas para conduzir os alunos no tratamento com as novas tecnologias. Para a escola, o momento é de repensar caminhos e rever padrões teóricos e epistemológicos. Como assevera Behar e Ribeiro (2013):

Esse novo comportamento, no entanto, tem gerado muita dor de cabeça aos professores que convivem diariamente com esses jovens. Mesmo que estes tenham habilidades para utilizar diversas tecnologias, existe a necessidade de uma série de conhecimentos para, por exemplo, selecionar, avaliar e utilizar as informações de que estão dispostos. Por isso, escolas e professores veem-se em uma encruzilhada, na qual há dois caminhos a seguir: proibir a utilização da internet e ignorar o uso que os jovens estão fazendo dela ou caminhar na direção a um futuro promissor na era digital (BEHAR e RIBEIRO, 2013, p. 26).

Entre os inúmeros embates colocados para a escola contemporânea, a temática do comportamento dos “nativos digitais” apresenta amplo campo para reflexão e ação. Logicamente, a saída possível passa pelo enfrentamento das mudanças que necessariamente terão que ocorrer para que letramento digital e o escolar possam constituir-se como

dispositivos da formação integral do aluno, sendo que às habilidades promovidas pela escola somem-se as requeridas pelo formato digital.

O letramento digital, por sua vez, demanda distintas habilidades que são permeadas pelo par leitura-escrita. Conforme Behar e Ribeiro (2013), estas habilidades são as icônicas, de “zappear”, de executar várias atividades simultaneamente, de agir colaborativamente, além do comportamento não linear. A questão da relação letramento digital e letramento escolar torna-se tanto mais significativa para o contexto deste trabalho quando pensamos nas características das mensagens rápidas (MSNs), produzidas para as redes sociais, *skipe* e *e.mails*. A presença dos “*emoticons*”, a palavra vem do Inglês: “emo” de *emotion* (emoção) + *ícon* de ícone, mostra a aproximação dos eixos da oralidade com a escrita. Esses ícones são ilustrativos dos estados psicológicos em que se encontra a pessoa que escreve. As expressões faciais de alegria, tristeza, desânimo, ciúme, entre outras, podem ser representadas pelas imagens (*emoticons*).

A busca para a escrita de meios não linguísticos como os *emoticons* aproxima a modalidade escrita das interações face a face, mostrando o caráter híbrido dos textos. A possibilidade de transpor para o texto escrito percepções visuais e cinésicas, próprias das práticas orais /faladas, vem de encontro à ideia da multimodalidade de vários gêneros, sobretudo dos orais.

A emergência do letramento digital pressiona a escola a repensar o padrão de letramento tradicional baseado na codificação do processo leitura e escrita, pois, conforme afirma Aquino (2013, p. 27), um indivíduo letrado digital deve ser capaz de “construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos (...); e elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície.” O autor explica também que são indispensáveis as capacidades de filtrar e avaliar criticamente as informações e ter consciência das regras da comunicação no ambiente digital.

O entrelaçamento entre o letramento escolar e o digital representa um fenômeno que está se sedimentando a cada dia, a escola querendo ou não. Fazer a mediação entre os dois tipos de letramento constitui para a instituição escolar mais um desafio. Sobre o contexto das tecnologias que ocupam o ambiente escolar as OCEM comentam que:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme

variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida - por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p. 29)

A inserção dos alunos nas práticas sociais passa, assim, pela mediação da língua(gem). Esta, por seu turno, tem a potencialidade de possibilitar o trânsito dos sujeitos pelas mais diversas esferas de interação verbal. Por isso, a escola não tem como se retrair e se omitir diante da tarefa de trabalhar com a linguagem e com os múltiplos letramentos, desde os que implicam domínios digitais aos que manipulam recursos ancestrais como a fala e os gestos. Dessa forma, pode-se pensar o letramento da oralidade como uma forma de preparar o aluno para o mundo do trabalho e para o exercício de relações cotidianas pautadas pela cidadania, em suas diferentes maneiras de agir e de fazer sentido.

1.8 Gêneros discursivos e trabalho com a oralidade

A partir da implementação da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, proposta pelos PCN, a relevância da modalidade oral começou a merecer certa atenção dos estudiosos e professores. O discurso bakhtiniano sobre as interações verbais inaugurou reflexões sobre as regularidades e particularidades dos textos orais. Em consonância com os objetivos gerais propostos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a necessidade de se trabalhar com a modalidade oral surgiu como forma de possibilitar ao aluno agir de maneira crítica em seu meio, ampliando sua competência linguística e discursiva.

O desafio da escola parte, assim, da necessidade de transposição e didatização dos gêneros orais para serem desenvolvidos em sala de aula. Gêneros que são praticados socialmente e estão, muitos deles, fora do domínio da escola demandam uma transposição didática que fará desses, objetos de ensino-aprendizagem. Incorporar práticas que contemplem o trabalho com os gêneros orais representa para a escola e, sobretudo para os docentes, tarefa grandiosa, já que a perspectiva dicotômica, que preza pela supremacia da escrita em relação à fala, permeia e conduz o fazer pedagógico em grande parte das instituições, e “transformar” tais gêneros em objetos de ensino-aprendizagem passa por uma mudança de concepção de língua à serviço da interação social e não da normatividade gramatical. Sobre essa afirmação, Schneuwly e Dolz (2004, p.76) comentam:

A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade humana bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 76).

Transformar os gêneros orais em objetos de ensino-aprendizagem foi uma orientação que a partir dos PCN se colocou como necessidade. Conforme Rojo (2004), tanto nos meios acadêmicos, como nos cursos de formação de professores e nas escolas, as dúvidas sobre como operacionalizar o ensino dos gêneros escritos e orais são frequentes. Procedimentos possíveis e encaminhamentos didáticos são pensados para se trabalhar com os gêneros textuais que geraram, e ainda geram, questionamentos variados, tanto sobre a parte teórica de fundamentação bakhtiniana, como em relação à aplicação dos mesmos no cotidiano da sala de aula.

1.8.1 A transposição didática

A problemática da transposição didática dos gêneros textuais não para por aí. As práticas de oralidade, mesmo que previstas nos documentos oficiais, ainda não fazem parte da maioria dos programas de ensino da língua. Quanto aos professores, grande parte ignora a necessidade de implementar estratégias de desenvolvimento das competências de oralidade. De acordo com Antunes (2003, p. 24-25), constata-se em relação às atividades em torno da oralidade:

- a. uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. [...];
- b. uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. [...];
- c. uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada. [...];
- d. uma generalizada falta de oportunidade de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar público”.

O despreparo em relação ao desenvolvimento dos gêneros, tanto orais como escritos, faz parte de um contexto educacional e sócio-histórico bastante complexo. Quanto aos docentes, geralmente assoberbados com excessivo número de aulas e condições de trabalho nem sempre apropriadas, muitas vezes falta orientação pedagógica para a implementação das “novas” práticas, além da insegurança, sobretudo na hora de avaliar tais procedimentos. Estas

observações de Antunes (2003) foram feitas a partir de participações em eventos de formação continuada para professores.

Para os docentes, depois de saírem da universidade as oportunidades de continuação dos estudos e dos aprofundamentos teóricos necessários ficam mais restritas. Assim, a distância entre as práticas pedagógicas cotidianas e o conhecimento das teorias produzidas nas universidades tende a aumentar, criando uma relação muitas vezes enfraquecida e imprevisível entre o que é preconizado e o que é efetivado. A afirmação da linguista Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti é fundamental para elucidar a consideração:

[...] o professor não transpõe da academia, transpõe dos documentos. O fato é que não reelabora, tão somente aplica, o que, em nossa compreensão, decorre da não apropriação desse saber, condição necessária para reelaborá-lo à luz das práticas de letramento situadas (HAMILTON, 2000). Não o fazendo, limita-se a transpor uma construção apriorística, uniformizante e, por isso mesmo, não raro sem sentido para ele mesmo e para os alunos (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 254).

A não apropriação efetiva do saber que é produzido na academia e “prescrito” para a sala de aula tem consequências sérias. O professor, perdido em meio a conceitos, nomenclaturas e categorias, parcialmente ou totalmente incompreendidas, inseguro em relação às “novas” teorias tende a trabalhar de forma superficial e artificial. Além disso, os “projetos inovadores” e as novidades que surgem a cada ano ou semestre, às vezes impossibilitam que ações bem sucedidas tenham continuidade.

Quanto aos alunos, estes percebem a falta de consistência das práticas, a ausência de um plano consistente de ação, mas entram no jogo, só que se ocupando durante as aulas de outras “coisas”, atividades que consideram bem mais significativas e prazerosas: acessar o facebook, assistir vídeos, entrar nas redes sociais. Logo, a aula de Português não acontece como gênero discursivo, posto que não exista interação didática. Se não há interação efetiva, se não há engajamento dos envolvidos, a aula não se concretiza como gênero (MATÊNCIO, 2001).

De fato, a implantação de práticas envolvendo os gêneros escritos e orais representa uma ruptura com práticas pedagógicas ainda fundamentadas no ensino de gramática normativa e na concepção da língua como código. Assim, segundo Schnewly e Dolz (2004), estratégias de ensino que façam intervenções no meio escolar e possibilitem uma mudança teórico-epistemológica, oportunizando aos alunos a relação de ensino-aprendizagem sobre os gêneros são fundamentais. As dificuldades advindas para a materialização dos trabalhos com

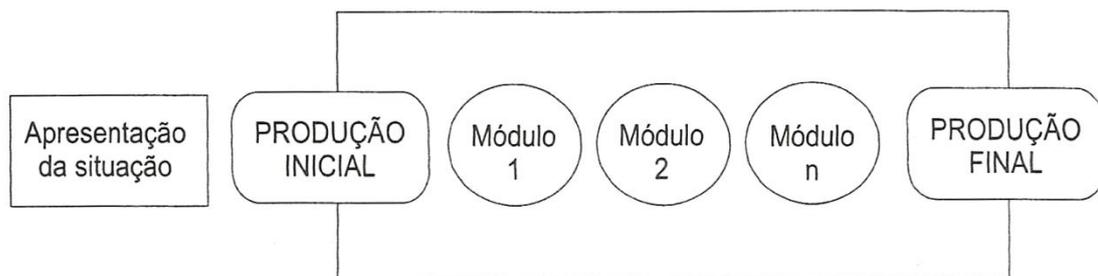
os gêneros são inquestionáveis, mas quando se trata dos gêneros orais, os empecilhos são ainda maiores.

1.9 Sequências didáticas: um caminho possível

“Uma sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Essa é a definição de sequência didática, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Como já foi exposto anteriormente, o trabalho com os gêneros textuais apresenta implicações e complexidades para as quais o professor deve estar atento.

A possibilidade de transformá-los em mais um objeto de ensino a ser decorado em suas particularidades, sem que o aluno consiga perceber que os gêneros constituem a materialidade da língua em uso, é um risco que o professor corre quando trabalha de maneira equivocada. Por isso, com a finalidade de levar o aluno a dominar o gênero em estudo, os citados autores elaboraram um percurso teórico que facilita o entendimento do gênero como realidade linguística constituinte das mais diversas situações e contextos materializados pela língua.

De acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 98), em sua estrutura de base, a sequência didática caracteriza-se por apresentar o seguinte esquema:



As etapas na sequência didática são bem definidas de modo a tornar a atividade significativa para os alunos e para auxiliar o professor nesse procedimento. Primeiramente, acontece a apresentação da situação. Nesse momento, o projeto de construção do gênero é discutido coletivamente; em seguida, vem a proposta de uma produção inicial em que os alunos colocam as representações que têm da atividade sugerida; abre-se um espaço para que estes falem sobre suas experiências com o gênero; por exemplo, se este já é do conhecimento deles ou não. A partir das produções iniciais o professor pode fazer um diagnóstico que o orientará no planejamento das atividades.

Nos módulos, são trabalhadas as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da produção inicial. Desenvolvendo os módulos, o professor vai trazendo tarefas e atividades para ajudar o grupo nas situações de dúvida. Na produção final, a turma coloca em prática o conhecimento assimilado nas etapas anteriores. Essa produção, que é o corolário de toda a atividade desenvolvida, configura-se como uma avaliação somativa. Sobre esta última etapa do processo, Schneuwly, Dolz e Noverraz afirmam:

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência, quer escolha uma grade diferente quanto à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 107).

Portanto, as sequências didáticas aparecem como um caminho possível para o ensino-aprendizagem dos gêneros. Mesmo por que elas preveem a heterogeneidade da turma em termos de capacidades e dificuldades individuais. Há um entendimento da pluralidade cognitiva, cultural, social e psicológica que compõe o todo da sala de aula.

1.9.1 Sequências didáticas com gêneros orais

O desenvolvimento de sequências didáticas com gêneros orais e/ou escritos não apresenta diferenças significativas, segundo Schneuwly et al (2004), mas três particularidades devem ser destacadas em relação aos gêneros orais: possibilidade de revisão, observação do próprio comportamento, observação de textos de referência.

Na sequência didática com gênero oral, não há possibilidade de revisão, já que o produto final coincide com o momento da produção. Logo, na apresentação do gênero oral, certos cuidados devem ser tomados a fim de que o objetivo seja alcançado; ou seja, o aluno precisa, por exemplo, preparar a própria fala criando mecanismos facilitadores da atividade. Estratégias de memorização, rascunhos, *hand-outs* e outros “esquemas” são fundamentais nessas práticas, além da compreensão de que, por se tratar de uma situação real e em ato de interação, podem surgir imprevistos.

Observar o próprio comportamento numa situação de apresentação oral é essencial para que “problemas” com a entonação, com o ritmo da fala, com as hesitações e os turnos de

fala possam ser trabalhados. O ideal, segundo Schneuwly et al (2004), é que as apresentações sejam gravadas, para serem analisadas pelos alunos com a orientação do professor.

Finalmente, ao propor para a turma a observação de textos que sirvam como referência, o professor pode conduzir os alunos ao entendimento dos motivos pelos quais um conferencista, um debatedor se “sai” melhor do que outro. Analisando as habilidades e procedimentos utilizados para melhorar a *performance* do enunciador, a turma percebe as “artimanhas” utilizadas para tornar o texto oral convincente, interessante, persuasivo.

Destacamos que, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), o trabalho com as sequências didáticas não deve ser considerado como um processo inflexível a ser seguido mecanicamente, mas como uma atividade que permite e prevê alterações e reformulações estratégicas. Nesse contexto, a questão do tempo a ser gasto nas sequências não pode ser calculada “precisamente”, é o que afirmam os autores:

No material proposto, não serão encontradas indicações quanto ao tempo a ser consagrado às diferentes atividades, nem quanto ao percurso típico. Tais indicações entrariam, com efeito, em contradição com o princípio fundamental da proposta, que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Portanto, as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis [...] (SCHNEUWLY et al, 2004, p. 127, sem grifo no original).

Compreendemos que o fragmento anterior deve ser muito bem compreendido pelo professor, já que a apresentação dos módulos, às vezes chamados de “etapas” e/ou “passos” acrescidos do tom injuntivo das orientações, nem de longe devem ser confundidos com uma sugestão à aplicação pura e rígida das sequências didáticas. Daí a importância da análise da produção inicial dos alunos. A partir dela o docente tem subsídios para concretizar e adequar a sequência sem transformá-la em um manual de instruções.

Assim colocada a tarefa pode parecer menos complexa, mas trabalhar com a modalidade oral apresenta-se como um desafio, sobretudo para os docentes. Por isso, no capítulo dois estão presentes as análises dos dados obtidos a partir dos questionários e análise dos diários, bem como as percepções, dúvidas e inquietações dos professores em relação ao desenvolvimento dos gêneros.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE COMO OBJETO DE REFLEXÃO

Este capítulo apresenta a análise das respostas obtidas dos professores a partir do questionário sobre gêneros orais e da análise documental de diários de classe. A intenção é mostrar como os docentes pesquisados entendem e trabalham com a modalidade oral materializada em diferentes gêneros. Intentamos também descrever e analisar quais são as principais dúvidas e dificuldades encontradas para o desenvolvimento das referidas atividades.

2.1 Metodologia empregada

Este trabalho constitui-se como um estudo de caso de cunho etnográfico, ou seja, constitui-se como uma abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Sandín Esteban (2010), a pesquisa qualitativa inclui um leque extenso de perspectivas teóricas e epistemológicas, bem como estratégias e modos de pesquisa. Para ela, “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, às transformações de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127). Dessa forma, Sandín Esteban (2010) destaca a flexibilidade do projeto de pesquisa qualitativa, afirma que ele não é linear; é de natureza holística; está ligado a um contexto; faz alusão ao que é pessoal e imediato; objetiva compreender uma situação social. O pesquisador é o principal instrumento da coleta de dados e a pesquisa qualitativa exige uma análise contínua da informação; inclui espaços para descrever os papéis do pesquisador e seus posicionamentos ideológicos.

Segundo Yin (2005, p. 36): “O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Assim, o estudo de caso se mostrou a alternativa mais adequada para o trabalho sobre o desenvolvimento de gêneros orais na escola. Ainda segundo Yin (2005, p. 34), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”.

O presente trabalho se materializou a partir de uma investigação sistemática realizada

por meio de análise de dados. Estes dados foram gerados a partir das respostas de um grupo de docentes a um questionário proposto sobre o entendimento e o desenvolvimento de gêneros orais em sala de aula e também uma análise documental de diários de classe, pautas e planilhas.

Neste tipo de pesquisa de natureza qualitativa, o enfoque é um problema específico em um cenário particular. Segundo Moreira e Calefe (2008), o objetivo da pesquisa não é tanto a obtenção de conhecimento generalizável, mas a obtenção de um conhecimento preciso para um propósito e situação particulares.

Como investigação contextual que atende às situações particulares, o estudo de caso solicita do pesquisador um exercício de reflexividade. Ou seja, ao pesquisador é pedido, além de um posicionamento ontológico-epistemológico e metodológico, o entendimento das implicações éticas, sociais e políticas da própria pesquisa.

Portanto, o pesquisador que se propõe a fazer o estudo de caso compreende que esta investigação está inserida dentro de uma dada condição sócio-histórica que não pode ser desconsiderada. Sabe também que na condição de pesquisador constitui-se como instrumento principal da pesquisa e, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela. O professor-pesquisador deve desenvolver sensibilidade e percepção para administrar o andamento da pesquisa. É o que orienta Eisner:

Os pesquisadores devem observar o que têm diante de si, tomando alguma estrutura de referência e algum conjunto de intenções. O eu é o instrumento que entrelaça a situação e lhe dá sentido (...); a capacidade para ver o que conta é um dos traços que diferenciam os professores principiantes dos experientes (...) o experiente sabe o que deve rejeitar. Saber o que rejeitar significa ter um sentido do significativo e possuir uma estrutura que torne eficiente a busca do significativo (EISNER, 1998, p. 50).

Este é então o ponto de vista metodológico assumido por este trabalho: apresentar os entendimentos docentes sobre gêneros orais que se objetivam na tessitura da realidade da sala de aula a partir de um instrumental teórico e metodológico. Deve-se salientar também o caráter reducionista da pesquisa, que na impossibilidade fenomenológica de apreensão do todo, capta a realidade por um determinado viés, ou seja, ao mesmo tempo em que evidencia um fato, distancia-se de outros olhares possíveis. Como afirma Possenti (1979, p. 10):

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. Na verdade, sua incômoda posição o joga praticamente num círculo vicioso. Não pode encarar os fenômenos, deve selecionar um de seus aspectos ou (o que é uma atitude mais discutível), uma de suas partes. Esta seleção,

queira ele ou não, é produzida a partir de um ponto de vista prévio, que à sociologia do conhecimento cabe esclarecer. Assim o que lhe aparece como objeto é o que sua posição determina como tal.

Entendendo a realidade em seu movimento dialético e não linear, este estudo de caso se coloca como uma contribuição teórica historicamente datada e objetivada a partir de um dado recorte teórico-epistemológico e metodológico. Sabemos que é da natureza do conhecimento a constante renovação de paradigmas e realocação de categorias e pressupostos. Logo, neste trabalho entendemos que há um movimento na produção científica e, conseqüentemente, a historicidade de seus produtos.

2.2 Procedimentos de análise dos dados

Os dados, a partir dos quais foi possível elaborar conclusões para as perguntas que motivaram a pesquisa, foram obtidos a partir de questionários com questões abertas e fechadas, e da análise de registros nos diários de classe dos docentes. Os questionários foram aplicados a profissionais da escola pública que oferecem Ensino Médio, sendo seis instituições no município de Trindade - Goiás e duas no município de Goiânia. Os participantes são professores efetivos e outros estão em regime de contrato temporário. Todos são formados em Letras. A faixa etária dos pesquisados está entre vinte e seis a quarenta e nove anos. Dos trinta e oito participantes, trinta e dois são do sexo feminino e seis do sexo masculino.

As perguntas dos questionários foram elaboradas tendo por base a teoria dos gêneros de Bakhtin e a perspectiva de letramento ideológico de Street. Os questionários foram aplicados em junho e julho de 2014, sendo que a análise das respostas e dos registros nos diários de classe começou a ser feita nos meses seguintes. A pesquisadora se preocupou em estimular nos participantes a ideia de que eram colaboradores e agentes de construção do conhecimento e não meros informantes.

Com os dados coletados, iniciou-se a fase de análise dos mesmos, sendo que, neste procedimento a tarefa do pesquisador foi de tabulação e interpretação. Como afirma Telles (2002, p. 103): “A análise dos dados nesta modalidade de pesquisa tem cunho interpretativista. O pesquisador produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio, dos diários e questionários”. Desta forma, o pesquisador produz sentidos a partir daqueles construídos pelos professores, tendo como resultado o conjunto de conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa.

Desta forma, as respostas dos docentes, analisadas à luz dos referenciais teóricos escolhidos, constituíram este trabalho, que se pautou na validade, credibilidade e plausibilidade dos dados obtidos para apresentar um corolário do que intentamos investigar.

2.2.1 A abordagem ao professor

João Telles (2002) em seu artigo: “*É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!*” trata da delicada relação do pesquisador com o professor regente de sala de aula. O autor afirma que, não raro, os professores regentes veem com desconfiança a “solicitação” do pesquisador para responder aos questionários e/ou outros instrumentos de pesquisa. A “má vontade” de participar das pesquisas se explica pela relação desigual de poder estabelecida entre os centros produtores de saber: as universidades e as escolas. Em geral, o conhecimento produzido pelas universidades é “despejado” nas escolas para que o professor o repasse para os alunos. Telles, citando os educadores D. Jean Clandinin e Michael Connelly, no livro *A Paisagem do Conhecimento Profissional do Professor*, afirma que os professores e as escolas vivenciam três tipos de histórias:

as histórias sagradas – aquelas impostas por instâncias consideradas superiores, tais como as universidades, os ministérios, secretarias da educação e diretorias de ensino e que descem pelo “funil” ou “conduíte” (atenção para as metáforas) para dentro das salas de aulas e corredores das instituições de ensino; as histórias secretas – aquelas vividas em cumplicidade pelo professor e seus alunos ao fecharem as portas de suas salas de aulas, ou os diretores e seus professores, alunos e funcionários ao fecharem as portas das escolas; e finalmente, as histórias de fachada – aquelas que os professores contam para os outros quando saem de suas salas ou as que os diretores contam às instâncias superiores quando saem para além dos portões de suas escolas (CLANDININ e CONNELLY, 1995, p. 7. apud TELLES, 2002, p. 94).

A citação anterior mostra um pouco das realidades que constituem a materialidade pedagógica do cotidiano das escolas. Estas circunstâncias certamente serão encontradas pelo pesquisador em seu trabalho de campo. Logo, para que se estabeleça uma relação real e verdadeira de cooperação entre professor e pesquisador e para que este consiga dados confiáveis, Telles (2002) propõe uma prática de pesquisa educacional emancipadora. A ideia é que o professor colabore não somente como alguém que repassa seu modo de trabalhar e seu entendimento sobre o tema, mas como quem participa refletindo sobre suas práticas e construindo instrumentos que possam melhorá-las.

Essa foi a perspectiva deste estudo de caso: abordar o professor como um parceiro, um agente na construção do conhecimento e na reflexão sobre conceitos, práticas e procedimentos

e não como mero fornecedor de dados. Mesmo porque no universo das práticas pedagógicas, do ‘saber fazer’ do professor adquirido na experiência cotidiana, encontram-se atividades bastante eficazes, produtivas e interessantes.

2.3 Analisando as respostas

A partir do uso do questionário, visto integralmente no apêndice, apresentamos a seguir, a análise das respostas dadas pelos professores pesquisados.

2.3.1 A frequência do trabalho com gêneros orais

No questionário em anexo a primeira questão é sobre a frequência com que os professores trabalham com gêneros orais, sendo que não se está questionando ainda o entendimento docente de gênero oral. Considerando estudos anteriores como os de Swiderski e Costa-Hubes (2006), que comprovam a pouca utilização dos gêneros orais pelos professores, por desconhecimento de como proceder, pode-se dizer que as respostas surpreenderam. Foram dadas as seguintes respostas:

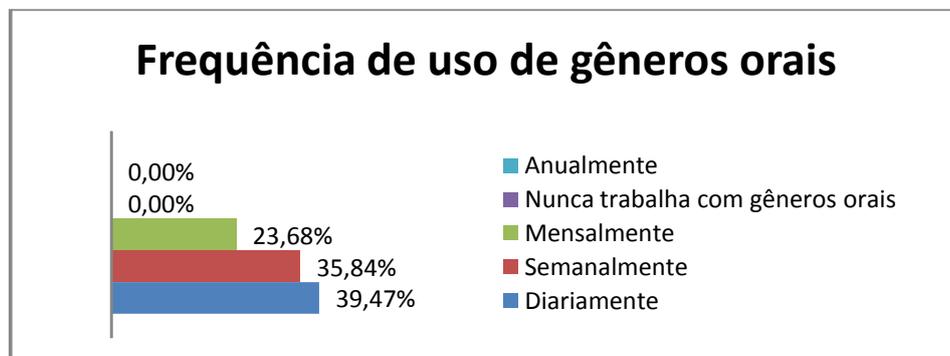


Gráfico 1. Frequência de uso de gêneros orais

Fonte: Próprio autor

O questionário mostrou que dos trinta e oito docentes pesquisados, 39,47% marcaram que trabalham com gêneros orais diariamente; 35,84% marcaram semanalmente; 23,68% marcaram mensalmente, e nenhum deles assinalou que trabalha “anualmente” ou que “nunca trabalha com gêneros orais”. A maioria dos docentes (39,47%) afirmou trabalhar diariamente com os gêneros orais, o que mostra que as práticas pedagógicas com gêneros textuais vêm conquistando espaço e regularidade no conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula. A constância na prática dos gêneros orais é corroborada por Milanez (1993, p. 42): “As atividades orais devem ser constantes, e, por isso mesmo, variadas; a diversificação tende a

garantir a imprevisibilidade das situações, o que , por sua vez, mantém a atenção da classe”. A temática da frequência de atividades com os gêneros orais será retomada em outras seções.

2.3.2 A entrevista: a oralidade e a escrita imbricadas

Quanto à segunda questão, em que os pesquisados poderiam marcar mais de uma opção, e que diz respeito aos gêneros mais indicados pelos livros didáticos, cadernos educacionais e outros suportes, o gênero oral ‘entrevista’ ficou em primeiro lugar, sendo marcada por 86,84% dos docentes pesquisados no questionário. Os resultados estão no gráfico dois:

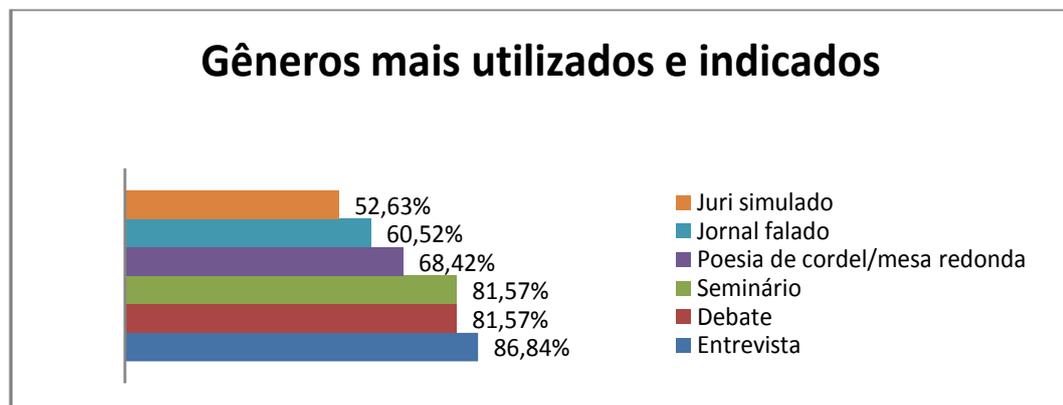
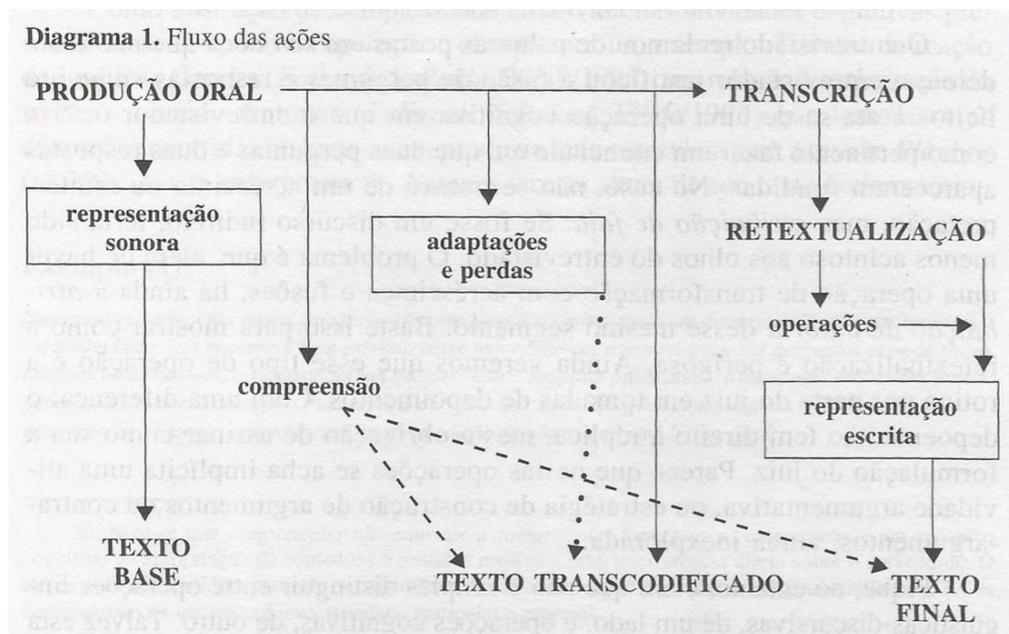


Gráfico 2. Gêneros mais utilizados e indicados
Fonte: Próprio autor

O ‘debate’ e o ‘seminário’ vieram em seguida com 81,57% das marcações. A ‘poesia de cordel’ e a ‘mesa redonda’ foram os gêneros orais marcados por 68,42% dos docentes. Os gêneros orais menos marcados foram o ‘jornal falado’, com uma porcentagem de 60,52% e o júri simulado com uma porcentagem de 52,63%.

Mesmo que por uma pequena diferença, a ‘entrevista’ foi o gênero oral que se destacou entre os mais indicados e utilizados em sala de aula. Segundo Leal (2012), como existem vários tipos de entrevistas, a esfera escolar tem uma diversidade de propostas didáticas a partir do gênero entrevista, basta que haja uma adequação para o contexto de sala de aula. Tanto no seminário, como na entrevista, a imbricação da oralidade com a escrita fica bastante evidente já que, geralmente, os textos escritos fazem parte da preparação e da realização do evento. A articulação entre a escrita e a oralidade nos dois gêneros orais favorece o entendimento de que oralidade e escrita não são materializações linguísticas opostas, mas sim em constante interação.

O trabalho com entrevistas tem uma vantagem que deve ser destacada. As entrevistas podem ser orais e/ou escritas, e esse fato pode ajudar o aluno na comparação entre as características da entrevista oral com a escrita. A atenção ao fato de que alterações necessárias acontecem quando da passagem de uma entrevista oral para a forma escrita, é uma oportunidade única para reflexão sobre o processo denominado por Marcuschi de “retextualização.” A retextualização segue um percurso metodológico que indica o fluxo das ações envolvidas desde a produção oral até o texto escrito final. O diagrama a seguir, constante do livro: *Da fala para a escrita-Atividades de retextualização*, de Marcuschi (2011, p. 72), mostra o fluxo das ações:



Fonte: MARCUSCHI (2011, p. 72).

Logo, trabalhar as duas modalidades com a turma torna-se um recurso valioso para a internalização e aprendizagem desses gêneros. Sobre a relevância do trabalho com entrevistas, Leal e Seal (2012) comentam:

Além disso, é necessário refletir acerca de outros elementos que se tornam determinantes na interação *face a face*. A polidez manifestada no uso de expressões linguísticas, a entonação da voz, a postura corporal e o momento de intervenções para levar o entrevistado a ampliar sua resposta ou a centrar-se na pergunta são aspectos que se tornam relevantes para reflexão pelos aprendizes do gênero. A diversidade de relações entre oralidade e escrita no trato com as entrevistas também é um ponto a ser ressaltado no trabalho didático, tal como já defendemos anteriormente (LEAL e SEAL, 2012, p. 85).

A diversidade de relações estabelecidas entre oralidade e escrita na entrevista pode ser destacada pelo fato de que, muitas vezes, o entrevistador tem as perguntas anotadas e vai fazendo uma intercalação entre oralidade e escrita. A utilização de textos escritos nas entrevistas orais deve ser analisada pelos estudantes para reforçar a evidência de que esses dois eixos, oralidade e escrita, estão sempre em interação.

No caso de turmas de Ensino Médio em que muitos estudantes já estão se preparando para o mercado de trabalho e provavelmente terão que passar por uma entrevista de emprego, a necessidade de oportunizar situações com o gênero citado é indiscutível. A simulação de uma entrevista de emprego, sobretudo com estudantes da rede pública de ensino, que muitas vezes têm pouco domínio da oralidade letrada, é um evento de letramento extremamente significativo e necessário.

2.3.2.1 O gênero debate em questão

Dos docentes pesquisados 81,57% marcaram o debate como um dos gêneros mais indicados e utilizados em sala de aula. Este é um dado relevante, já que ter certo domínio deste gênero auxilia o falante nas situações em que é demandado posicionamento e poder de argumentação. Este gênero remonta à Grécia antiga e os debatedores que se destacavam conseguiam a admiração da plateia que, reunida na *àgora*, praça pública grega, consideravam os debates como verdadeiros duelos verbais.

Segundo Schneuwly et al (2004, p. 248), o ensino do debate em sala de aula se faz necessário, pois trabalha várias “capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada do discurso em suas próprias intervenções, etc”.

O debate desenvolve habilidades essenciais não só do ponto de vista linguístico, como também nos aspectos cognitivo, social e individual; e a necessidade de preparar os alunos para os enfrentamentos discursivos, para os debates em torno dos mais variados e controversos temas, é tarefa da escola.

Quanto à modalidade de debate a ser desenvolvido na escola, conforme Schneuwly et al (2004, p. 250), existem três tipos: debate de opinião de fundo controverso, debate deliberativo e o debate para resolução de problemas, sendo que todos são indicados para serem desenvolvidos em sala de aula por serem espaços de construção interativa, de desenvolvimento social e democrático.

O modo de organizar o debate é amplamente explicitado pelos já citados autores, evidenciando que o planejamento da atividade representa fator determinante para o bom andamento da tarefa. Planejar os procedimentos, inclusive os audiovisuais, selecionar temas e conteúdos, bem como recursos argumentativos de “peso” possibilita que a materialização da atividade se torne interessante e faça sentido realmente para o grupo. Sobre esse aspecto, os autores relatam a experiência com o debate:

[...] pudemos isolar um certo número de objetos interessantes para trabalhar: foi selecionado tudo o que concerne à estrutura dos argumentos, muito particularmente a orientação e a força argumentativas, a concessão, os tipos de argumentos (exemplos, recursos aos fatos, argumentos de autoridade, etc), assim como o que diz respeito à gestão do debate, do ponto de vista da distribuição da palavra, da abertura e do fechamento das trocas. Era também preciso trabalhar a própria interação, a saber, a escuta do outro, retomada de seu discurso, por exemplo, por meio da reformulação. Igualmente, era preciso trabalhar sobre a responsabilidade enunciativa do discurso e sobre as modalizações. Era necessário ainda realizar atividades em torno da língua e de suas marcas, tais como nominalizações e conectivos, que permitem orientar, reformular, exemplificar, citar, responsabilizar-se pelo discurso. Para terminar, era importante fazer uma triagem de textos, a fim de referenciar e caracterizar o debate de opinião (SCHNEUWLY et al, 2004, p. 252).

Depreendemos da citação acima que a preparação e o planejamento de um debate, tentando atender a todos os aspectos relativos à materialização linguística e discursiva deste gênero, constitui-se como atividade intensa e laboriosa. Cabendo ao professor a tarefa de “administrar” o andamento de um debate organizado nos “moldes” acima descritos, este tem que se preparar pedagogicamente em todos os aspectos. Afirmam os autores que a professora que experimentou a primeira versão da sequência didática sobre o debate relatou que o ensino do oral, na forma indicada, revelava-se muito fatigante para o professor, já que, diferentemente das atividades de ensino da escrita, não dispõe de momentos em que a turma desenvolve sozinha as tarefas.

Na perspectiva dessa pesquisa, de refletir juntamente com o professor sobre suas práticas pedagógicas, foi-lhes perguntado como desenvolviam tal gênero. A maioria afirmou que trabalharam seguindo as orientações dos livros e cadernos educacionais, outras vezes era escolhido um tema interessante pela turma ou pelo professor, a sala era dividida em dois grupos em posições antagônicas e concretizava-se o debate. Uma minoria relatou já ter desenvolvido um debate previamente planejado por meio de sequência didática, geralmente sob a orientação de tutores pedagógicos que deram suporte teórico e metodológico para a execução.

Mesmo que os debates realizados pelos docentes não contemplem todos os aspectos linguísticos e discursivos apontados por Schneuwly e colaboradores, a prática frequente do

debate representa um avanço, já que começa a deslocar um cotidiano de atividades centradas somente no ensino da escrita. Quanto à necessidade de planejamento e organização prévia do gênero, a fim de que este seja entendido com suas características de conteúdo temático, estilo e construção composicional, mas não “fechado” nessa trilogia e categorizado *a priori*, faz-se necessário voltarmos ao problema da transposição didática já mencionado por Cerutti-Rizzatti (2012).

Segundo Cerutti-Rizzatti (2012), na perspectiva do movimento que desencadeou mudanças na abordagem da Língua Portuguesa, o ensino dos gêneros não pode transformá-los em meros “artefatos”, ou seja, o gênero não pode ser entendido “encarcerado” em características previamente estabelecidas, já que na concepção bakhtiniana, o gênero é inventado ou reinventado como uma resposta a situações sociais. Ou seja, o gênero constitui-se em uma forma de diálogo. Logo, o ensino dos gêneros deve estar vinculado às práticas escolares e situadas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

Portanto, as orientações didáticas que vêm para os docentes via livros didáticos, cadernos educacionais, cursos de formação, especializações, tutorias e outros suportes pedagógicos constituem auxílio fundamental para o professor, mas correm o risco de transformar a apropriação dos gêneros em mais um exercício de classificação e memorização de características supostamente fixas. Sem a efetiva vivência do diálogo nas situações de produção textual, o gênero tende a se transformar em modelo inflexível a ser simplesmente seguido e executado.

2.3.2.2 *Seminários: recorrentes em várias disciplinas*

Segundo as respostas ao questionário, o seminário também é um gênero bastante indicado nos materiais didáticos e utilizado em sala de aula, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. Este uso expressivo do seminário no ambiente escolar (81,57%) representa uma vantagem para o ensino da oralidade, pois não há a necessidade de “simular” a realização do gênero. Como afirmam Cavalcante e Melo (2006) uma orientação adequada por parte dos professores é determinante para que a apresentação do seminário se constitua como legítimo evento de letramento:

Certamente, não é difícil para o professor lembrar situações em que seus alunos foram mal avaliados num seminário ou num júri simulado porque não souberam apresentar oralmente o trabalho. Mas cabe perguntar se eles foram adequadamente orientados sobre o funcionamento desses gêneros. Muitas vezes pedimos aos alunos que desenvolvam um seminário, mas não nos preocupamos em esclarecer o que é um seminário. Terminamos esquecendo que a forma de apresentação de um

conteúdo tem um papel importante na construção do sentido. Ao final acabamos avaliando mal o aluno que não soube apresentar bem o trabalho oralmente ou atribuímos nota exclusivamente (ou com peso maior) pela avaliação da parte escrita, já que é frequente um texto escrito acompanhar uma apresentação oral. Perdemos, assim, uma ótima chance de desenvolver, com os alunos, habilidades próprias aos eventos de letramento que envolvem os gêneros orais (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 185).

A citação anterior destaca claramente uma situação que pode ser evitada em sala de aula. O professor ao esclarecer para a turma o “funcionamento” do gênero seminário, dá possibilidades ao aluno de fazer uma apresentação oral em que os aspectos linguísticos e discursivos, e mesmo operacionais, sejam contemplados. A preparação de slides e/ou cartazes, se for preciso, a necessidade de que todos os componentes do grupo saibam todo o conteúdo a ser apresentado, caso contrário os alunos tendem a se preparar para apresentar somente a parte devida a cada membro, a divisão do tempo de exposição de cada um, todos são procedimentos que auxiliam para o bom andamento da apresentação.

Além destas orientações, o controle dos recursos extralinguísticos tais como da prosódia, dos gestos, da postura, do timbre da voz, da proxêmica, entre outros detalhes, são ensinamentos essenciais que devem ser repassados pelo professor. Segundo Milanez (1993), o acompanhamento do professor no planejamento e organização das atividades orais evita que os alunos se sintam inseguros diante de situações e temas que eles não dominam.

Dessa forma, eventos de letramento mais comuns no dia a dia da escola, como o debate e o seminário, constituem-se como boas oportunidades de trabalho com os gêneros orais. Além disso, a realização do seminário possibilita uma aula menos centrada no professor e propiciam uma atitude ativa dos alunos, já que estes participam mais do que numa aula expositiva tradicional. A construção conjunta do conhecimento também agrega ao seminário mais uma vantagem, além do desenvolvimento da oralidade.

Segundo Nascimento et al (2012, p. 166), pela possibilidade dos alunos utilizarem na apresentação do seminário, outros recursos como a linguagem musical, a produção escrita e outros elementos, o seminário pode ser considerado uma atividade multimodal por apresentar vários tipos de linguagens.

Portanto, a participação do aluno no seminário escolar pode desenvolver habilidades essenciais de oralidade. Schneuwly e colaboradores (2004) comentam:

A exposição [seminário] representa, no entanto, um instrumento pedagógico privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e, sobretudo, para aquele(a) que prepara e apresenta, a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual (SCHNEUWLY et al, 2004, p. 216).

Um “aproveitamento” mais adequado desse gênero na escola torna-se, então fundamental. A articulação entre o docente de Língua Portuguesa e colegas de outras áreas que também utilizam o seminário constitui-se como um procedimento eficaz. Com o apoio do professor de Língua Portuguesa, os seminários realizados em outras disciplinas ganham em qualidade e possibilidade de efetivação da aprendizagem.

Assim como no debate, no seminário também se avança muito em relação à aprendizagem das características composicionais e sociodiscursivas do gênero quando o docente utiliza a sequência didática. A realização do seminário seguindo o planejamento da sequência didática garante a sistematização do gênero oral e agrega qualidade a estas práticas pedagógicas.

Trabalhar com as turmas o debate, o seminário e a entrevista cria oportunidades legítimas e eficazes de compreensão da estrutura linguística e sociodiscursiva dos gêneros em questão. Além disso, prepara o aluno para atitudes e comportamentos requeridos em diferentes esferas sociais de interação.

Por motivo de brevidade desse estudo, optamos por não nos deter nos gêneros orais que apareceram nas respostas como menos indicados pelos livros didáticos e nem tentamos buscar as possíveis razões para tal fato. Evidentemente, mesmo pouco indicados e utilizados pelos docentes, os gêneros: júri simulado, mesa redonda, jornal falado e poesia de cordel representam propostas didáticas que não devem ficar fora das atividades cotidianas.

2.3.2.3 Práticas pedagógicas na modalidade oral

As atividades com gêneros orais têm conquistado, mesmo que lentamente, espaços na escola e estas chegam para o professor, sobretudo pelo livro didático. Mas o tratamento que estes materiais dão à oralidade é motivo de reflexão e questionamentos. Nessa perspectiva, Cavalcante e Melo registraram:

Até mesmo nas avaliações dos livros didáticos (LDs), a oralidade parece figurar como um item menor. No caso do EM, por exemplo, dos nove livros que constam no guia do MEC para a escolha de 2005, apenas dois apresentam observações sobre atividades com a oralidade, nas quais se exploram as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, bem como as características de alguns gêneros, como júri simulado, debate e exposição oral. Pelos comentários do guia, muitas atividades referem-se unicamente ao caráter coloquial *versus* formal do trato com a língua (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 182).

Evidentemente, por serem os dados de 2005, há motivos para se considerar que nos últimos nove anos alterações positivas em relação ao tratamento do eixo da oralidade possam ter ocorrido. Contudo, sendo este tema para outra interessante pesquisa ficará aqui somente como uma observação.

Porém, mesmo que os livros didáticos não tenham conseguido auxiliar em grande medida os trabalhos dos docentes, as orientações contidas nos PCN são muito claras e acessíveis a quem se propõe trabalhar com os gêneros orais. Para a realização de atividades orais, os PCN colocam como condição fundamental a constituição de um *corpus* de textos orais:

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse *corpus* pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas (BRASIL, 1998, p. 68).

Mesmo sem recorrer ao livro didático, a partir da orientação dos PCN, torna-se possível o desenvolvimento e a apropriação das características dos gêneros orais. Tendo como referência este documento, o professor consegue trabalhar tranquilamente os gêneros orais e dar a estes conteúdos o tratamento didático necessário. O planejamento e a execução da aula sobre gêneros orais devem articular o perfil da turma com o conteúdo a ser ensinado, mas sempre considerando a heterogeneidade cognitiva do grupo. Segundo os PCN, as atividades produzidas na escola podem se tornar o *corpus* que será utilizado pelo professor e alunos.

Contudo, para o desenvolvimento dos gêneros tanto escritos como orais, o mais indicado é a utilização das sequências didáticas, já que por meio destas há uma possibilidade maior de significativa internalização e efetivação das atividades. Nas sequências didáticas, o conhecimento vai sendo construído gradualmente e o professor e alunos têm um objetivo claro: a produção do texto final.

2.3.3 Participação oral “em alta”

A terceira questão do questionário indagava sobre o modo como o professor desenvolve os gêneros orais. Os professores poderiam marcar mais de uma opção ou colocar

numa ordem de procedimentos. A opção mais marcada foi: “Estimulo a participação oral antes e depois das tarefas propostas”. O gráfico a seguir mostra os resultados:

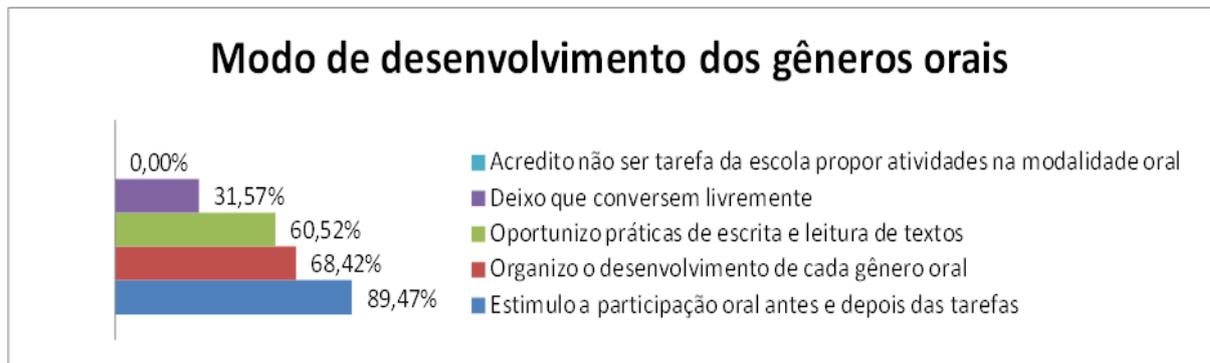


Gráfico 3. Modo de desenvolvimento dos gêneros orais

Fonte: Próprio autor

O fato de ter a alternativa: “Estimulo a participação oral antes e depois das tarefas” como a mais marcada pode sinalizar positivamente em relação à ideia de que os docentes têm efetivamente tentado ouvir o que o aluno tem a dizer, já que, segundo Geraldi (1997), a prática da escuta, da instituição do diálogo com palavra e contrapalavra é algo mais complexo do que parece. Sobre o assunto Geraldi esclarece:

Esse conjunto de perguntas, a que se poderiam acrescentar outras, levam à construção de um diálogo. Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir das questões formuladas produz um texto co-enunciado. Afinal, pediu-se ao aluno para contar o seu dia, para dar-lhe uma nota ou para saber como foi este dia? (GERALDI, 1997, p. 178)

De forma que a atitude de estimulação de participação oral por si só não significa que uma legítima prática dialógica foi constituída. A natureza da interação dialógica vai fazer toda a diferença para a legitimação do diálogo. Até porque para a efetivação do diálogo, por exemplo, entre professor e aluno, o docente tem que “vencer” uma relação persuasiva do locutor sobre o interlocutor, de que são exemplos as relações das díades professor/aluno, adulto/criança, especialista/não especialista. (GERALDI, 1997, p. 200)

O modo, a “maneira” como esta participação do aluno acontece efetivamente na aula é assunto tão relevante que no livro *Portos de Passagem*, a dinâmica dos diálogos ocorridos é um dos objetos de estudo de Geraldi (1997). Conforme o autor, a relação assimétrica estabelecida no diálogo entre professor-aluno evidencia a forma pela qual, por meio destas

relações, o ensino pode se constituir como reconhecimento e reprodução e não como processo de produção conjunta de hipóteses e conhecimento.

2.3.3.1 Participação oral e relação interlocutiva

Considerando o espaço que se tem dado à participação oral, é legítimo ampliarmos as considerações e refletirmos em que condições, dentro da participação oral, o diálogo se materializa. Sobre o fenômeno da assimetria discursiva que se constitui na relação professor-aluno, Geraldi escreve:

A assimetria se transforma em *autoridade*, porque hipertrofiada, as contribuições dos alunos sendo constantemente desclassificadas. Mesmo que algumas vezes tomadas em conta, elas o são para serem “corrigidas” e não para serem expandidas, o que somente é possível quando não se parte para o processo com respostas previamente fabricadas, como verdades, mas como respostas que estão no horizonte (para quem as sabe) como respostas historicamente dadas aos problemas em estudo (GERALDI, 1997, p. 158-159).

Destacamos então o cuidado que o professor deve ter nas atividades em que a participação oral é solicitada. Segundo Geraldi, não se trata de “abolir” a assimetria relativa ao discurso ensino-aprendizagem, mas de “relativizar” as posições historicamente sedimentadas pela escola, a fim de que professores e alunos possam construir e compartilhar o conhecimento conjuntamente produzido.

É ainda Geraldi (1997, p. 160) quem coloca determinadas condições essenciais ao estabelecimento de uma relação interlocutiva, ou nas palavras do próprio autor: “condições necessárias à produção de um texto”:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d)

As premissas colocadas por este autor podem parecer obviedades, mas muitas vezes o aluno não tem o que dizer por desconhecimento real do que está sendo solicitado, ou por não se interessar pelo assunto.

As razões para dizer algo passam pelo terreno da motivação dada ao aluno para que “vencendo” a distância que se coloca entre ele e o professor, e mesmo entre os colegas,

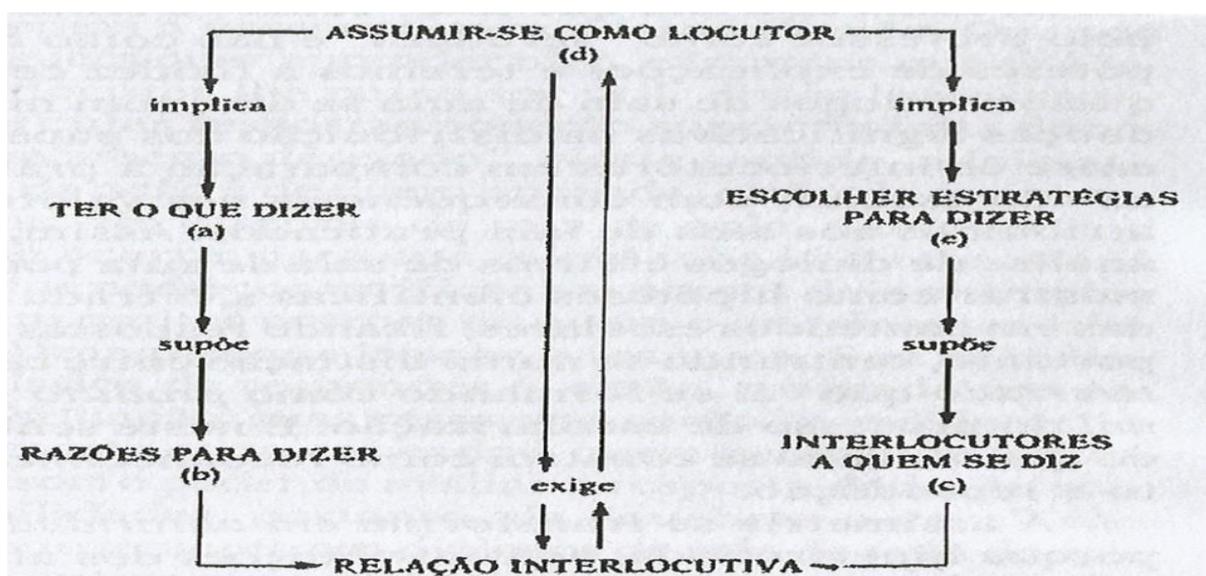
consiga colocar-se como interlocutor. A condição “c” é particularmente significativa, já que vai depender do professor uma atitude “sincera” de escuta do que o aluno tem a dizer. A relação assimétrica constituinte das relações “saber-não saber” e “poder-não poder” não pode tornar-se nesse momento de escuta, um obstáculo à interação. A relação assimétrica não se materializa somente no sentido professor-aluno, mas em toda interação verbal em que existe um direito maior de uso da palavra por parte de um interlocutor.

Constituir-se como sujeito de sua fala possibilita ao aluno desvencilhar-se da obrigação de dizer somente aquilo que a escola quer ouvir e apresentar suas histórias, seus relatos, argumentos e ideias como legítimo autor de seu dizer.

No desenvolvimento da modalidade oral, dentro das circunstâncias elencadas por Marcuschi (2011), os alunos têm a possibilidade de analisar a simetria e assimetria nas interações verbais, entendendo que não só a relação professor-aluno é, geralmente, assimétrica. Na citação a seguir, Koch simplifica esse conceito:

Há interações *simétricas*, como as conversas do dia a dia, em que todos os participantes têm igual direito ao uso da palavra; e interações *assimétricas*, como entrevistas, consultas, palestras, em que um dos parceiros detém o poder da palavra e a distribui de acordo com a sua vontade (KOCH, 2010, p. 80).

A partir desse entendimento e das condições de interação, o aluno se coloca ou não como sujeito de sua palavra, como locutor efetivo. O esquema a seguir mostra como essas condições se materializam na relação interlocutiva proposta por GERALDI (1997, p. 161):



Fonte: GERALDI (1997, p. 161)

Sem que este percurso, que acontece nos dois sentidos, se concretize não há relação de interlocução. Ou seja, para que se garanta o caráter dialógico e não monológico da interação é preciso que se constitua uma via de mão dupla. É necessário que o interlocutor tenha razões para ouvir e tenha o que ouvir, assuma que o outro pode dizer e ele acompanhará as estratégias do locutor. A necessidade de garantir nas aulas de Língua Portuguesa um espaço para a fala dos alunos é expressa nos PCN nos seguintes termos:

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (PCNEM, 2000, p.16).

O fragmento acima pode parecer um tanto radical quando afirma que “os alunos não podem se expressar nas aulas de Língua Portuguesa”, mas não declara uma completa inverdade. Consolidar uma prática de linguagem em que as falas dos estudantes sejam verdadeiramente ouvidas traz para a relação de ensino-aprendizagem reflexões, críticas e também conflitos que, na verdade, são normais quando se estabelece uma relação interlocutiva de fato.

2.3.3.2 *Desenvolvendo os gêneros orais*

Ainda em relação ao modo como os professores desenvolvem os gêneros orais, a segunda alternativa mais marcada, com 68,42%, foi: Organizo o desenvolvimento do gênero oral em questão observando as particularidades de cada gênero. Tais dados confirmam a citação a seguir de Cavalcante e Melo (2012) que indicam a participação oral como objetivo primeiro nessas atividades.

Nesse contexto, Silva & Moris-de Angelis (2003: 205) enfatizam que, embora os alunos sejam sempre levados a desenvolver oralmente atividades como contar um caso à classe, fazer entrevistas ou debater um tema polêmico, poucas vezes tais práticas são conjugadas a uma reflexão sobre os usos. O que está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, em vez de uma análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido (CAVALCANTE e MELO, 2012, p. 182).

Mesmo vindo em segundo plano, os números mostram que há um encaminhamento para um trabalho planejado e atento às particularidades composicionais e sociodiscursivas dos gêneros. O aprofundamento nas características e funções dos gêneros possibilita o trabalho de letramento em diferentes situações de interação e a reflexão sobre os usos. Essas práticas

pedagógicas são também especialmente adequadas para se discutir a questão dos múltiplos letramentos que se dão dentro e fora da escola. Quanto às dúvidas advindas sobre como trabalhar com a multiplicidade das práticas de letramento, Rojo (2009) esclarece:

Dois conceitos bakhtinianos podem auxiliar nossa reflexão: o conceito de *esfera de atividade ou de circulação de discursos* e o conceito de *gêneros discursivos* (Bakhtin 1992 [1952-53/1979]). Na vida cotidiana, circulamos por diferentes *esferas de atividades* (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística, etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/ consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes (ROJO, 2009, p. 109).

Além dos gêneros orais propostos pelos livros didáticos e outros materiais, o professor pode escolher gêneros das várias esferas de atividades pelas quais circulam professores e alunos, como também trazer discursos de outras esferas para o ambiente escolar. Estes eventos de letramento são mais que procedimentos sistemáticos de uso da língua, já que podem oportunizar a reflexão sobre o fato de que os textos orais e escritos não acontecem num vazio social, mas estão situados num mundo de crenças, valores e ideologias constitutivas da identidade de cada pessoa. No fragmento a seguir Street trata da relação que se estabelece entre a constituição de identidade e as práticas de letramento:

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2007, p. 470).

As práticas de oralidade ocorridas nestes contextos desenvolvem questões de identidade, ora condenando procedimentos e modos de ser, ora apoiando-os. Quanto a oportunizar práticas de escuta e leitura de textos, 60,52% dos docentes marcaram essa alternativa. Lembramos que a constituição de um *corpus* de gêneros orais é uma condição proposta pelos PCN para o desenvolvimento de gêneros orais, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) propõem que o aluno seja levado a conviver com situações de produção escrita, oral, de leitura e de escuta que solicitem o uso de estratégias linguísticas e pragmáticas capazes de inseri-lo em práticas de linguagem distintas.

A alternativa: “Deixo que conversem livremente sobre as leituras e atividades”, foi a opção de 31,57% dos docentes, evidenciando que a maioria deles compreende que as atividades devem ser orientadas e que deixar o aluno “livre” para conversar não oportuniza a aprendizagem dos gêneros.

A última alternativa: “Acredito não ser tarefa da escola propor atividades na modalidade oral” não foi marcada por nenhum docente, o que evidencia o entendimento de que é sobretudo na escola que essa modalidade deve ser ensinada.

Entre o questionário e a prática docente, ou seja, no modo como o professor desenvolve seu trabalho, o que se revela é uma realidade de procedimentos que acreditam na participação oral como recurso valioso para a consolidação das práticas pedagógicas; como também na materialização dessas práticas desenvolvendo cada gênero na sua particularidade temática, estilística e composicional. Acrescentamos que tais práticas, como afirma Milanez (1993), devem sempre estar o mais próximas possível da realidade dos alunos para que estes tenham o que dizer e razões para fazê-lo.

2.3.4 O professor precisa de tempo

A quarta questão perguntava sobre as maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento de gêneros orais. A alternativa mais marcada foi: “Falta de tempo para atividades que demandam uma organização prévia e o seguimento de uma sequência didática”. Vejamos o gráfico a seguir:

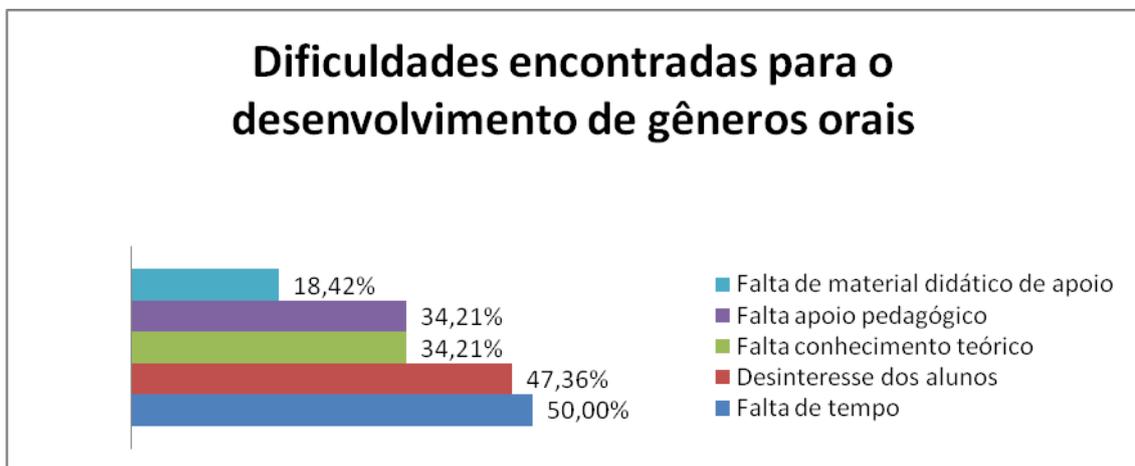


Gráfico 4. Dificuldades encontradas para o desenvolvimento de gêneros orais
Fonte: Próprio autor

A alternativa: “Falta de tempo” foi assinalada por 50,00% dos docentes, ou seja, pela metade dos pesquisados. As condições de trabalho do professor, muitas vezes trabalhando em duas ou mais escolas, constitui um dos maiores entraves a uma atuação docente de qualidade. A situação de trabalho docente é outro ponto relevante da polêmica crise da educação. Não nos deteremos nesse ponto, mas como assevera Ataliba Castilho (1998, p. 9), o professor de

Língua Portuguesa enfrenta atualmente três crises: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

A falta de conhecimento teórico sobre os gêneros orais é uma dificuldade assinalada por 34,21% dos pesquisados. Com os gêneros escritos e orais ocupando a centralidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a atenção dos professores volta-se, sobretudo para as práticas de oralidade, leitura, escuta, escrita e análise linguística. Portanto, quando não se considera o gênero como mera estrutura ou simples texto, mas como um construto de linguagem que apresenta um caráter dialógico e inacabado, ligado a uma função social e passível de mudanças sócio-históricas, as atividades pedagógicas são intensas e solicitam conhecimento teórico, pesquisa, reflexão e estudos constantes. A citação abaixo evidencia como o trabalho com gêneros deve ser entendido pelo professor:

[...] Esse caráter dialógico interno e externo no enfoque da vida e do pensamento humanos é muito importante para a compreensão do gênero do discurso no conjunto das obras do Círculo: o conceito de gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 375).

Não seria exagerado afirmar que uma prática convictamente significativa com os gêneros do discurso só se materializa a partir da compreensão das dimensões constituintes do gênero. Caso contrário, cai no perigo de tornar-se mais uma atividade desinteressante de classificação e memorização de características e estruturas. O trecho a seguir indica os “cuidados” que trabalhar assumidamente com os gêneros discursivos requer:

Assim sendo, a ideia de que qualquer enunciado fatalmente faz parte de um gênero está aí contida, com a observação de que essa participação não se dá de uma forma pura e simplesmente determinista. E é só a partir desses antecedentes que podemos tentar compreender gêneros discursivos, seu papel na relação atividades humanas/atividades de linguagem. Não podemos falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades específicas em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Caso se deixe de lado esses ingredientes ou mesmo um deles, poderemos cair numa ideia mecanicista de gênero discursivo, escamoteando um fato fundamental da teoria bakhtiniana que é, precisamente, a atenção dada às especificidades das atividades humanas e as especificidades dos gêneros discursivos que as constituem e que com elas entretêm uma relação dialética profundamente viva (BRAIT, 2003, p. 147-148).

O desafio para o professor não é pequeno. Além disso, este profissional vai trabalhar com gêneros que, na maioria das vezes, não pertencem ao mundo extraclasse do aluno e, muitas vezes, nem do próprio educador. É dentro da escola que a maioria dos estudantes estabelece, ou deveria estabelecer, uma relação mais estreita com os gêneros orais formais.

Logo, o trabalho com gêneros implica um compromisso intensivo com a leitura, a escuta e a escrita, e com um exercício de reavaliação de condutas e de formas de levar os gêneros para a turma.

Todos esses procedimentos pedem tempo e dedicação e, principalmente, bagagem teórica para dar sentido e direção à prática e minimizar as dificuldades enfrentadas. Tome-se como exemplo o processo de desenvolvimento de um gênero em uma sequência didática, ou a escolha dos gêneros a serem trabalhados em cada bimestre e série. Essa escolha deve ser resultado de intenso estudo e reflexão. É fundamental também que a escola conte com material de pesquisa ou didático suficiente e de qualidade para as consultas do professor e dos alunos.

2.3.4.1 *Enfrentando o desinteresse do aluno*

Ainda na questão sobre as dificuldades enfrentadas para a efetivação do trabalho com gêneros orais, 47,36% dos docentes marcaram o desinteresse do aluno. A falta de interesse discente é uma reclamação muito recorrente por parte dos professores de todas as disciplinas. A alegação de desinteresse em participar de atividades gêneros orais é curiosa, pois, segundo Milanez (1993):

As atividades orais propiciam ao estudante uma atitude ativa, uma vez que lhe dão oportunidade de falar em público, emitir opiniões, dar sugestões, e ainda, possibilitando-lhe avaliar-se e avaliar os colegas, além de discutir em grupo e analisar os dados linguísticos. Além disso, alguns tipos de participação implicam um planejamento prévio, o que exige pesquisa dentro e fora da escola: leitura de jornais, revistas, enciclopédias, etc. Enfim, o domínio da linguagem é um alvo que o adolescente deve se sentir encorajado a atingir e, a nosso ver, a atitude ativa é a condição fundamental para se conseguir a motivação (MILANEZ, 1993, p. 42-43).

O desafio para o professor consiste em motivar e encorajar a turma para a participação nas atividades. Com preparação e planejamento, distribuição de tarefas e responsabilidades. E criar estratégias de aprendizagem passa pelo processo de motivação. É ainda Milanez quem afirma:

Não podemos nos esquecer de que, no nosso cotidiano, o ato de falar é sempre motivado, sempre tem uma causa e uma função. Assim sendo, o que se propõe agora é que a prática da língua vise um *saber-fazer* que impulse o aluno a *querer fazer*. Nesse sentido, a motivação seria a ponte fundamental que integraria, de maneira satisfatória, as estratégias de aprendizagem à produção (MILANEZ, 1993, p. 41-42)

Segundo Milanez (1993), alguns procedimentos podem auxiliar o professor na tentativa de deixar as tarefas com gêneros orais mais interessantes. Em primeiro lugar, o aluno deve saber qual a finalidade de cada atividade. Ou seja, o estudante precisa saber o objetivo a ser alcançado a partir da tarefa proposta.

Os temas a serem trabalhados devem ser de interesse da turma. Observar a faixa etária, a esfera social e cultural de onde provêm os alunos, os assuntos mais recorrentes e polêmicos, ou mesmo deixar que os próprios estudantes escolham os temas de sua preferência é uma boa opção, segundo a autora. Além disso, quanto mais variadas e diversificadas forem as atividades, mais possibilidades existem de conquistarem a atenção dos alunos.

Destacamos que o desinteresse dos alunos deve ser pensado dentro de um contexto sócio-histórico maior. A escola tornou-se um lugar desinteressante para os chamados “nativos digitais.” Não só as tarefas da aula de português são tidas como atividades chatas e monótonas, mas o conjunto de atividades propostas pela escola. Com seu modelo tradicional de conceber a relação ensino-aprendizagem, a escola e, por ricochete, o professor que não compreender e aceitar as mudanças teórico-epistemológicas e a urgência em estimular o protagonismo juvenil, certamente continuará enfrentando a situação de desinteresse, apatia e indisciplina. Na maioria das escolas, até mesmo a disposição espacial dos alunos em sala de aula continua no modelo tradicional de filas. Como observa Cortella (2006) sobre o espaço físico da sala de aula e a percepção que os alunos têm dela:

Não são poucos os momentos em que o ambiente físico e simbólico da sala de aula se assemelha, para eles, a um local de culto religioso não-voluntário ou de teatro desinteressante; até a distribuição espacial lembra circunstâncias anacrônicas (mesmo com a entrada em cena de novos equipamentos eletrônicos) (CORTELLA, 2006, p. 118).

A observação de Cortella toca numa questão complexa e relevante: a crise do modelo educacional brasileiro. Não é possível e nem é propósito deste trabalho um aprofundamento nesta temática. Mas consideramos que o objeto de estudo desta pesquisa não está “descolado” da realidade da escola, logo a partir das respostas dos docentes foi imprescindível mencionar as relações anacrônicas que, segundo Cortella, se materializam na instituição escolar.

2.3.4.2 Falta apoio pedagógico

A ausência de apoio pedagógico que possa efetivamente auxiliar o professor é outra realidade adversa à materialização de atividades com a modalidade oral. 34,21% dos docentes

marcaram esta alternativa. Perguntados sobre que tipo de ajuda gostariam de ter, os educadores responderam que seria produtivo se coordenadores e tutores de área pudessem acompanhar mais de perto a elaboração das atividades e também indicassem materiais de apoio.

Se para os professores graduados na área de Língua Portuguesa, o enfrentamento é diário e contínuo, para aqueles que não são da área e estão completando aulas - fato muito comum na rede pública estadual de Goiás - ou substituindo colegas, a necessidade de apoio pedagógico é inquestionável, já que esses profissionais são convocados a ensinar os gêneros, a desenvolver análise linguística, a trabalhar com conceitos como os de variação linguística, letramento, descritores, competências, habilidades, etc. Além de preparar os estudantes para as avaliações externas e internas, para as olimpíadas de Língua Portuguesa, organizá-los para as mostras pedagógicas e eventos afins, entre outras demandas.

2.3.5 Proficiência oral dos alunos

A quinta questão perguntava sobre a relação entre desenvolvimento de gêneros orais e melhoria na proficiência oral dos alunos. Quase todos os docentes, 81,57% responderam que acreditam que o trabalho com os gêneros orais melhora a proficiência oral dos alunos. Somente 18,42% optaram por marcar a alternativa que afirma que a prática da leitura e da escrita é mais eficaz para promover a proficiência oral. E nenhum deles afirmou não existir relação causal entre melhoria da proficiência oral e desenvolvimento de gêneros orais. Temos o gráfico:

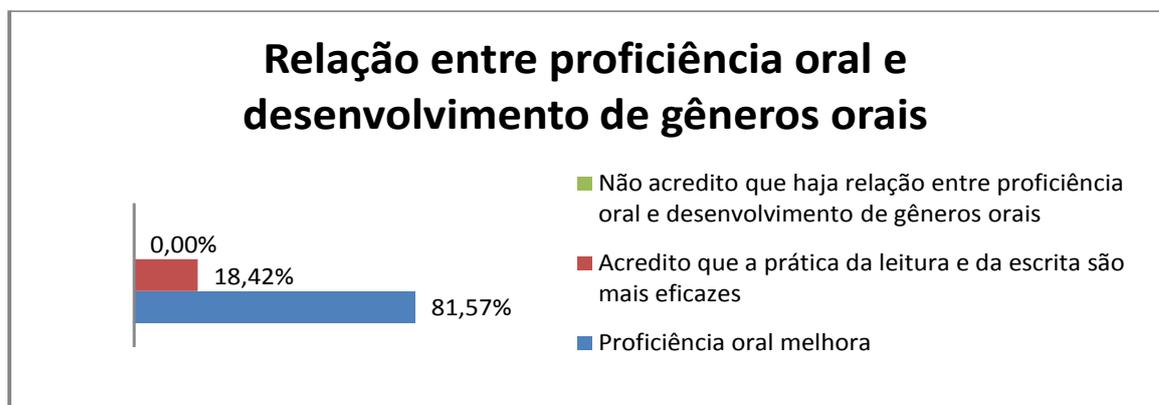


Gráfico 5. Relação entre proficiência oral e desenvolvimento de gêneros orais
Fonte: Próprio autor

2.3.6 A necessidade de trabalhar com os gêneros orais

Nesta parte do trabalho serão apresentadas algumas respostas escritas dos professores pesquisados. Nas questões discursivas é possível ao pesquisador conhecer melhor o perfil de cada pesquisado, já que fica o registro de cada opinião⁴. A primeira questão aberta era: Qual a importância de se trabalhar com gêneros orais? As respostas demonstraram claramente a certeza docente quanto à possibilidade de que trabalhando com os gêneros orais, o aluno terá mais facilidade de participação e de posicionar-se nas demandas cotidianas.

2.3.6.1 *É preciso dar voz aos alunos*

Neste grupo, as respostas dos pesquisados mostram a vinculação do desenvolvimento da oralidade com uma maior possibilidade de atuação crítica e cidadã por parte do aluno. Além disso, o professor 1 e o 8⁵ destacam a escola como lugar de desenvolvimento das atividades orais:

- (1) - Considero o trabalho com gêneros orais necessário porque acredito que este tipo de atividade contribui com o desenvolvimento dos alunos. É preciso dar voz aos alunos, permitir que exponham sua opinião, incentivar que se posicionem em um debate e, para mim, é papel da escola tentar desenvolver esta habilidade.
- (2) - Os gêneros primários influenciam diretamente os gêneros complexos. Além disso, os gêneros orais podem ajudar os estudantes a se posicionar em diversas situações concretas.
- (3) - Acredito que o sujeito que consegue se posicionar oralmente na sociedade, consegue desenvolver-se mais plenamente como cidadão e tornar-se mais consciente de seus direitos e deveres.
- (4) - Trabalhando oralidade estarei estimulando meu aluno a ser um cidadão crítico-reflexivo. Além da oralidade auxiliá-lo na escrita. Pois se fala errado, escreve errado.
- (5) - Quanto maior o número de gêneros que o aluno conseguir se apropriar melhor, pois o prepara melhor para a participação nos eventos sociais que ele, enquanto sujeito, está inserido.

A ideia de maior participação cidadã conseguida pelo trabalho com a oralidade, observada nas respostas 3 e 4, apresenta uma relação necessária entre: oralidade-cidadania-consciência crítica e de direitos e deveres. Ainda na resposta 4, observamos a vinculação do “falar errado ao escrever errado”. Além de oportunizar o posicionamento social, há também a ideia do gênero oral facultando aos estudantes uma maior facilidade na expressão oral, na articulação das ideias e na construção de argumentos. Vejamos:

⁴ Os textos dos participantes são apresentados nesse estudo do modo como foram escritos.

⁵ Os números entre parênteses indicam as respostas dos professores entrevistados.

- (6) - Os gêneros orais ajudam a desenvolver a fluência do aluno. Além disso, ser capaz de articular bem suas ideias é uma característica importante atualmente.
- (7) - O aluno tende a crescer cada vez mais, quebra-lhe a timidez e proporciona expressividade oral.
- (8) - Trabalhando com gêneros orais o aluno poderá conhecer todos os gêneros e passará a ter mais segurança para se socializar e para se comunicar. É importante ainda ressaltar que no ambiente escolar o aluno deve ter contato com todos os gêneros.
- (9) - Ajuda os alunos a melhorarem seus argumentos.
- (10) - Para incentivar o aluno a fundamentar suas enunciações e ter segurança de seus discursos.
- (11) - Eu acho que é necessário sim, porque é um gênero que ajuda os nossos alunos a melhorar a capacidade de reflexão e da fala dos alunos.

Observamos que as respostas contemplam várias habilidades que podem ser trabalhadas por meio dos gêneros orais. A afirmação da resposta 11 é particularmente interessante, já que traz a concepção dos gêneros orais melhorando a capacidade de fala dos alunos, o que é válido, mas não é suficiente. É interessante que as práticas pedagógicas com gêneros orais objetivem mais do que trabalhar o “saber falar.” Sobre essa habilidade Milanez (1993) comenta:

Numa abordagem interacional da língua, “saber falar” (assim como saber escrever) não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas atingir o objetivo dentro de determinada situação comunicativa. A partir desse princípio, não se considera suficiente, na situação de ensino de língua materna, estimular a competência meramente linguística do aluno (como se a língua não passasse de um código), mas estimular e desenvolver, cada vez mais, a sua competência comunicativa, que abrange o conhecimento das regras de emprego da língua nas mais diversas situações. É esse conhecimento que dá condições ao aluno de saber adequar os enunciados à situação de comunicação e poder, assim, alcançar o objetivo proposto (MILANEZ, 1993, p.207-208).

Na citação anterior, Milanez coloca que não basta saber falar, mas saber adequar os enunciados ao contexto comunicativo. Os PCN também destacam que “ensinar língua oral não significa ensinar a falar” (BRASIL, 1998, p.67).

Nas respostas 6, 8 e 10 encontramos expressões que demonstram que os docentes têm clareza de que o trabalho com os gêneros orais tem como foco algo mais do que “ensinar o aluno a falar”. O desenvolvimento da fluência, apontado na resposta 6, assim como a melhoria dos argumentos, mencionada na resposta 9, devem ser o resultado de atividades direcionadas com os gêneros orais. Um aluno que apresenta um desempenho satisfatório nas diversas situações comunicativas, certamente alcançou mais do que aprender a falar, mas sobretudo conseguiu assimilar as características linguísticas e discursivas dos gêneros, particularmente dos orais.

Outra motivação alegada para se trabalhar com a modalidade oral é levar o aluno a vencer a timidez, melhorar a socialização, como registrado na resposta 7, além de ajudar na capacidade de escrita (resposta 4).

2.3.7 Avaliação da oralidade: ponto delicado

Como avaliar os alunos em seu desempenho oral talvez seja um dos pontos mais “delicados” para o professor. Na maioria das respostas à questão 7: “Como você avaliaria o desempenho dos alunos nas atividades com gêneros orais?”, podemos observar que a avaliação se dá em relação aos argumentos apresentados, às opiniões e participações nas atividades. Temos algumas respostas:

- (12) - A avaliação é feita a partir da participação do aluno e da realização das atividades propostas, sejam elas orais ou escritas.
- (13) - Através das falas, argumentos, opiniões próprias deles mesmos.
- (14) - Acho que varia muito de aluno para aluno. Geralmente, alunos mais extrovertidos tomam o turno de fala mais facilmente, muitas vezes desenvolvendo os argumentos com mais frequência, o que pode dar a eles mais oportunidades.
- (15) - O desempenho dos alunos pode ser avaliado através de suas inferências, da coerência e coesão dos argumentos e do desenvolvimento gradativo do raciocínio lógico e analítico de cada um, apresentado nas propostas orais em sala de aulas.
- (16) - Com incentivo e esclarecimento do gênero trabalhado, os alunos tornam-se participativos e interessados.
- (17) - Primeiramente gostaria de ressaltar que o aluno só cresce frente a qualquer proposta quando esta é clara e se torna necessária para ele. Nesse sentido, ao perceber a intencionalidade das atividades que envolvem os gêneros orais o desempenho dos alunos é satisfatório.
- (18) - Para trabalhar com gêneros orais é preciso que você, professora, esteja bem preparada, bem informada, pois ao trabalhar o conteúdo podem surgir questões alheias à sua área de conhecimento. Então você deve ter domínio ou conhecimento deles. Para avaliar os alunos é necessário que ambos se conheçam, você deve saber como seus alunos são e eles devem saber como você é como docente, o que você espera deles.

Alguns professores estão atentos ao fato de que a proposta pedagógica deve ficar clara para o aluno, bem como as expectativas dos docentes em relação à turma, como se percebe nas respostas 16, 17 e 18. Na resposta 12, o professor coloca a avaliação pautada pela participação e realização das atividades, que são critérios mais básicos e tradicionais, mas recorrentes e eficazes em sala de aula. Há também um encaminhamento para uma avaliação em termos mais “técnicos” como observamos na resposta 15, em que o docente aponta para as inferências feitas e para a utilização da coesão e da coerência. Sobre esse processo, e mais

particularmente, sobre a forma de avaliação que deve ser feita quando se trabalha com a sequência didática, vemos no fragmento abaixo de Schneuwly e Dolz:

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.107-108).

A temática da avaliação é complexa e sempre rendeu polêmica. Fazer com que o aluno não fique ausente desse processo, mas que se insira como figura atuante que também reflete, dimensiona e examina a maneira como está acontecendo a aprendizagem é a melhor forma de conduzir a avaliação para que esta não se transforme em um procedimento meramente classificatório.

Como avaliar o oral pelo oral, sem que se tenha de lançar mão da produção escrita do aluno, representa outro ponto essencial para o processo de sedimentação dos gêneros orais como objetos de ensino. Milanez (1993) também corrobora o cuidado que o docente deve ter na hora de avaliar:

Como se pode notar, o critério de avaliação sugerido para a correção de textos é bem mais amplo do que o do ensino tradicional porque envolve vários níveis de análise, sobretudo o discursivo. Além disso, a escala de valores dessa nova abordagem é diferente porque privilegia o aspecto comunicativo-interacional das produções linguísticas escolares (MILANEZ, 1993, p. 208).

A ampliação do olhar sobre o processo da avaliação é algo que acontece quando se trabalha com a modalidade oral. Nessas ocasiões o professor é levado a utilizar instrumentos de avaliação diferenciados que devem, inclusive, reiterar a concepção de que se avalia não para classificar, medir ou dar notas, mas, sobretudo para que o docente possa dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos.

2.3.8 A universidade e os gêneros orais

A oitava questão perguntava se os docentes tiveram oportunidade de estudar os gêneros orais na universidade. As respostas mostram um relativo equilíbrio entre os que responderam positivamente e os que disseram não ter estudado os gêneros orais. Vejamos algumas respostas:

- (19) - Sim, tive oportunidade de estudar sobre os gêneros discursivos orais. No entanto, acho que ficou uma lacuna no que diz respeito ao “como” trabalhar esses gêneros com nossos alunos.
- (20) - Tive sim e foi muito importante no meu desenvolvimento acadêmico e profissional.
- (21) - Sim, foi nesse período que aprimorei e organizei melhor a ideia sobre gêneros.
- (22) - Sim. Não com frequência como se usa na atualidade pedagógica.
- (23) - Sim. Lemos M. Bakhtin e estudamos a importância dos gêneros orais para a educação.
- (24) - Sim, tive oportunidade de estudar sobre gêneros discursivos orais, até porque eu fiz letras, não tem como não falar sobre gêneros.

Na resposta 19, a observação do docente em relação ao “como trabalhar” com os gêneros orais toca em um ponto relevante, já que as dúvidas em relação à forma de ministrar os gêneros, mesmo os escritos, são frequentes.

Por outro lado, há um grupo que respondeu não ter estudado os gêneros orais. Temos algumas respostas:

- (25) - Absolutamente, não. Nossa sociedade é extremamente grafocêntrica. Na universidade não é diferente. Os gêneros orais são ou desconsiderados, ou estudados como coisas desimportantes, exóticas.
- (26) - Bem pouco.
- (27) - Não.
- (28) - Não que me lembre. Já participei de debates e já fiz entrevistas, mas nunca estudei gêneros orais.
- (29) - Poucas vezes.

Um terceiro grupo afirmou ter estudado gêneros orais nos cursos de formação continuada e em oficinas pedagógicas; lembramos que os estudos de gêneros orais ministrados em cursos livres, oficinas, palestras e afins aconteceram na última década.

- (30) - Tive poucas aulas que abordavam práticas pedagógicas e metodológicas sobre gêneros discursivos orais na minha graduação, mas participei de alguns cursos, minicursos e oficinas que tratavam deste assunto na minha formação continuada.
- (31) - No período de formação acadêmica, só parcial, mas nos cursos de formação continuada sim.
- (32) - Formei-me em 2002 na UFG. Nesse período estavam se iniciando os estudos com essa perspectiva. O que estudei foi depois da graduação.
- (33) - Não. Mas nos cursos de formação, estudei muito.
- (34) - Sim, entretanto por interesse particular em cursos livres, pois não havia nada relacionado na grade curricular.

De modo geral, as respostas acima confirmam a relevância dos cursos de formação continuada. O registro 34 mencionou a ausência do estudo de gêneros orais na grade

curricular. Destacamos que essa situação pouco mudou, devido à dificuldade de didatização desse conhecimento. De forma que a relação epistemológica dos docentes com a teoria dos gêneros discursivos orais é variável. Para alguns, foi nas demandas do dia a dia e nos cursos de formação que os gêneros orais tornaram-se conhecidos; para outros os gêneros orais já foram objeto de estudo na universidade. O fragmento abaixo, ao comentar sobre a teoria bakhtiniana, consegue retratar o que foi registrado por alguns docentes:

Levando-se em conta que a difusão de tal teoria tenha ocorrido no Ocidente apenas anos depois e que a sua incorporação aos currículos do curso de Letras seja bastante recente, milhares de professores de Língua Portuguesa que atuam em nossas escolas não tiveram contato com ela quando de sua formação superior. É natural, portanto, que (a menos que tenham feito cursos de especialização na área, ou que tenham participado de cursos de formação continuada) muitos não tenham sequer conhecimento de tal perspectiva (NASCIMENTO et al, 2012, p. 45).

Logicamente, mesmo os estudos feitos na academia não são suficientes para dar conta da diversidade de demandas teóricas. A realidade da sala de aula traz sempre perguntas e dúvidas que devem ser objetos de reflexão. O ideal é que os cursos de formação sejam frequentes e contemplem também as temáticas relativas às dúvidas docentes. As respostas dos professores que afirmaram não ter estudado os gêneros orais na graduação, associadas à observação feita no fragmento anterior, reforçam a necessidade de constante aprimoramento profissional. Mendonça (2006) comenta a questão da formação do professor:

De fato, para uma formação mais adequada às novas demandas para o ensino de língua materna, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas profundas nas instituições formadoras, além de uma política consistente de aperfeiçoamento em serviço, para que o professor seja capaz de atuar como agente de letramento (KLEIMAN, 2005 a) no seu sentido mais amplo (MENDONÇA, 2006, p. 224).

Independentemente de quando ou como o professor estudou os gêneros discursivos, a verdade é que alternativas têm que ser pensadas para garantir e oportunizar um acompanhamento aos docentes mesmo depois da graduação. Talvez o primeiro passo seja reconhecer a necessidade de mudanças nas instituições formadoras e nas escolas junto aos professores. Conforme destaca Márcia Mendonça (2006, p. 225): “A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça”.

2.3.9 Os gêneros escritos aparecem muito mais do que os gêneros orais nos livros didáticos e outros materiais de apoio

A suposta e socio-historicamente criada supremacia da modalidade escrita em relação à modalidade oral, é percebida pelos professores quando estes, ao responderem à questão 9, confirmam que nos livros didáticos e outros materiais, o maior número de atividades sugeridas é para o desenvolvimento dos gêneros escritos. Grande parte deles acredita que este fato acontece, por causa da ideia de que a modalidade oral não tem tanta necessidade de ser desenvolvida na escola como a modalidade escrita. É o que percebemos especialmente nas respostas 35 e 38:

- (35) - Porque acredita-se que o domínio oral da língua seja adquirido mesmo antes da escola, fazendo com que sejam deixados de lado.
- (36) - Penso que esse material todo ainda está arraigado de uma pedagogia tradicional na qual o aluno não precisa pensar, falar, debater, etc. Mas principalmente, fazer no sentido de ocupar-se e não de criar, produzir.
- (37) - Para que o aluno desenvolva a leitura e a escrita.
- (38) - Porque vivemos em uma sociedade que valoriza o aprendizado- domínio da linguagem (escrita) e cálculos matemáticos, logo não só desprivilegia os gêneros orais como muitos outros conteúdos como Artes, Ed. Física, etc.
- (39) - Acredito que pelo prestígio social, que insiste em classificar a escrita como mais importante que a oralidade.

Algumas respostas (40,42) apontaram o tradicionalismo do mercado editorial que ainda não incorporou, de fato, as mudanças propostas nos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa como responsável pelo maior número de atividades com gêneros escritos, e destacaram a necessidade que os livros têm de trazer gêneros que estejam nos currículos de referência e que são cobrados nas avaliações diagnósticas e processos seletivos:

- (40) - Porque ainda não aderiram às novas propostas educacionais.
- (41) - Porque o nosso sistema educacional ainda está ligado ao tradicionalismo, porém aos poucos estamos conseguindo realizar mudanças através da prática pedagógica, mesmo que os materiais impressos não sejam adequados.
- (42) - Acredito que os gêneros discursivos escritos são mais usados nas avaliações no atual contexto meritocrático e por isso a maioria das propostas didáticas dedicam-se à escrita.
- (43) - Porque o sistema educacional ainda está muito envolvido com o tradicional, mas cabe ao educador mediar essa situação e incentivar e propor a oralidade.
- (44) - Devido à demanda dos currículos e exigências nas avaliações diagnósticas.
- (45) - Pela necessidade e “obrigação” que temos como professores de língua de ensinar a norma “cultura” da língua; principalmente no que diz respeito à língua escrita. Outro fator importante é o direcionamento e formação do ensino voltado para os grandes processos seletivos para universidades e concursos.

As recorrentes menções às avaliações diagnósticas e processos seletivos, observadas nas respostas 42, 44 e 45, sugerem como o professor se sente em relação a essa “dinâmica pedagógica”. As constantes “solicitações” para que os alunos sejam preparados para as provas

externas e outros eventos, é um ponto complexo a ser pensado. Se por um lado é positivo que haja esse direcionamento para estas aferições, por outro lado, temos uma realidade de planejamentos que são deixados de lado a fim de que os conteúdos das avaliações externas sejam contemplados. Assim, a conjugação do trabalho direcionado para avaliações externas, mais as dificuldades relativas ao uso do livro didático representam obstáculos ao ensino dos gêneros orais. Como destacam Cavalcante e Melo:

Os PCN+ (2002) afirmam - corretamente - que pensar o trabalho com língua portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a oralidade (p. 63). Contudo, embora tenha aumentado a preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula, ainda é grande a dificuldade de didatização do conhecimento adquirido nesse campo (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 181-182).

Mesmo assim, a forma como a oralidade é tratada nos livros didáticos e materiais afins vai influenciar a prática docente e sedimentar em grande medida, a concepção de modalidade oral do professor. Acreditamos que, ao fim e ao cabo, os livros didáticos e materiais afins se tornam o maior ponto de ajuda, o porto seguro do docente. É natural que o conceito de oralidade do professor se constitua principalmente a partir das orientações do seu material de apoio. Esse material não deve, contudo, tornar-se o único instrumento didático do professor. Cabe neste ponto a observação de Geraldi (1997, p.95): “É claro que, apesar de tudo, o professor e os alunos não rezam somente segundo a letra da cartilha que os adota (o material didático, em geral, uma vez selecionado, *adota* professor e alunos que o seguem reto)”.

Conquistar um espaço maior para a oralidade, não só nos livros didáticos, é uma das principais demandas do ensino de língua materna. A citação abaixo confirma essa necessidade:

Os documentos oficiais voltados para o ensino da língua portuguesa registram a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua, o que inclui autores de obras didáticas, professores, secretários de educação e demais formuladores de políticas públicas da área (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 183).

Evidentemente a estimulação à conversa, à troca verbal, mesmo que orientada pelo professor, não pode se constituir como último estágio das atividades com os gêneros orais. Um trabalho sistemático de reflexão e análise das características composicionais e estilísticas dos gêneros deve ser o resultado de tais atividades que, preferencialmente, devem constar nos livros didáticos escolhidos pelos professores.

2.3.10 Modalidade oral e escrita caminhando juntas

Na última questão do questionário, os docentes foram perguntados sobre como “entra” a escrita em uma atividade oral. O interesse da pesquisadora era saber se a atividade oral se constituía ou não em um pretexto para a escrita.

Grande parte dos pesquisados afirmou que trabalha paralelamente a escrita e a oralidade, mas não necessariamente o objetivo final é a produção escrita. Esse procedimento é necessário e recomendável. Conforme asseveram Schneuwly e colaboradores:

c) A escrita é particularmente importante quando se trata de capitalizar as construções à medida que a sequência avança e que ela funciona como memória externa, controlável. Claro que isso não é suficiente, pois é sobretudo à integração do que foi aprendido do comportamento de linguagem que visamos. Entretanto, passar pelo escrito permite colocar em comum o que foi aprendido, facilita uma construção coletiva e progressiva das aprendizagens e explicita as exigências às quais ao fim da sequência os alunos deverão responder (SCHNEUWLY, DOLZ e PIETRO, 2004, p. 275).

A combinação simultânea de textos escritos com atividades orais aparece então como estratégia particularmente produtiva. Podemos afirmar que nestes procedimentos com gêneros orais perpassados por práticas de letramento, o trabalho com a escrita aparece como suporte. As respostas dos docentes, abaixo registradas, mostram essa “cooperação” da escrita nas atividades orais:

- (46) - A escrita deve ser utilizada como recurso e não como fim. O objetivo de se trabalhar um gênero oral será melhorar a oralidade e desenvoltura do aluno.
- (47) - Utilizo a escrita como recurso para o planejamento e realização das atividades orais.
- (48) - Em meus trabalhos existe sempre uma relação entre as manifestações da língua, tanto escrita como falada, mas não busco enfatizar uma predominância de uma em relação a outra. Os textos escritos estão sempre presentes, porém a argumentação espontânea e formulação de ideias é sempre o foco.
- (49) - Geralmente, a modalidade escrita é usada paralelamente com os trabalhos orais.
- (50) - Utilizo a escrita como recurso para o planejamento e realização das atividades com os gêneros orais. Se houver necessidade acrescento outras atividades.
- (51) - Não coloco como objetivo final a escrita, mas utilizo a escrita como recurso para o planejamento e realização das atividades com gêneros orais.

Como registrado na resposta 48, é interessante que língua falada e língua escrita não sejam trabalhadas como manifestações concorrentes, e sim em constante interação. Os docentes estão no “caminho certo” quando conjugam a escrita com a oralidade. Mesmo

porque agindo assim, mostram à turma que não há uma relação de apartação entre o oral e a escrita, e que estes eixos estão em constante imbricação. Procedimentos como anotar certas expressões utilizadas, registrar comentários a serem feitos posteriormente, utilizar anotações que foram feitas à título de “cola”, entre várias práticas que se tornam fundamentais ao bom andamento da atividade mostram que, mesmo que o ensino da escrita não seja o foco da atividade, acaba se tornando instrumento fundamental.

Essas práticas de letramento, conjugando escrita e oralidade, que acontecem no espaço da sala de aula devem possibilitar a participação coletiva e preparar os alunos para as práticas sociais fora do ambiente escolar. Esses eventos são particularmente oportunos para preparar os alunos para uma atuação social que seja pautada por um comportamento ético e crítico. É o que afirma Rojo (2009, p. 107): “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

2.4 O que dizem os diários?

“Por meio dos diários de classe se conhecem os professores”, esta frase conhecida no ambiente escolar não deixa de ser verdadeira, já que estes documentos revelam muitos pontos da identidade, da trajetória curricular do professor e do seu modo de se relacionar com a proposta pedagógica da escola.

Por isso mesmo, é significativo destacar que há uma resistência dos profissionais das escolas em liberar os diários, pautas e planilhas para a análise documental. Primeiramente, essa análise tem que ser feita na escola, posto que este material não possa deixar o ambiente escolar, a não ser em circunstâncias muito especiais. Devemos destacar que estes documentos constituem rico material para pesquisa, mas o acesso e as condições em que ficam guardados demandam cuidados por parte do pesquisador por causa da poeira e do mofo neles acumulados. Além disso, muitas vezes os diários são encontrados fora da ordem cronológica, o que torna o trabalho mais lento. Enfim, ressaltamos que nos orientamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e tomamos cuidado de explicitar o propósito das análises nos materiais, a fim de não parecermos invasivos e assim desfazermos o caráter de fiscalização ou observação para críticas posteriores. Lembramos que essa resistência dos profissionais da escola em liberar os diários, pautas e planilhas é normal, e pode ser entendida pelo viés da já comentada relação de poder que historicamente se constituiu entre pesquisador e pesquisados, entre centros acadêmicos das universidades e escolas.

Em primeiro lugar devemos destacar que o diário tradicional está em desuso. As pautas eletrônicas e planilhas foram substituindo gradualmente o diário. Atualmente, em Goiás, o registro diário é feito no SIAP (Sistema de Apoio ao Professor). Podemos afirmar que o SIAP é um tipo de diário eletrônico que começou a ser desenvolvido em 2012, no Núcleo de Tecnologia da Educação, e foi lançado em 2013 em algumas escolas-piloto que apresentaram condições de manuseio e utilização (laboratórios e internet).

A análise documental foi feita em quarenta documentos, entre diários de classe antigos, pautas, planilhas e no modelo atual para planejamento do estado de Goiás: o SIAP. O Sistema de Apoio ao Professor (SIAP) é utilizado em todas as escolas da rede estadual de ensino de Goiás.

Nos diários antigos do Ensino Médio, de 2000 a 2005 aproximadamente, os registros mais frequentes são de atividades de gramática, leitura e interpretação de texto. Tangenciando a oralidade, posto que em nosso entendimento tais trabalhos “sugerem” mais a utilização de práticas orais, aparecem: *apresentação de trabalhos dos grupos; trabalhando o livro “O Guarani”*; *Viram o filme: O Cortiço*”, *Leitura do poema lírico; Apresentação de paródias; Palestra sobre DST; Prosódia e ortoépia-atividade oral e escrita; Continuação da leitura e atividade oral sobre o texto; Apresentação literária: temas-Guerra de Canudos, Revolta da vacina, Revolta da chibata, As duas greves gerais dos operários; Apresentação literária-abertura para perguntas e debates; leitura de manchete de jornal-debate; Palestra- Mercado de trabalho*. Não há especificação de como aconteceram essas atividades. Os poucos registros de seminários, geralmente sobre literatura, foram registrados como: *Seminário sobre Romantismo no Brasil, seminário sobre o Realismo, seminário sobre o Modernismo* entre outros períodos literários.

Em registros de 2005 há uma aula em que o docente trabalhou: *Gêneros do discurso*. Nas aulas seguintes, mas não na ordem sequencial em que aparecem aqui, estão registrados: *O repente; Conversação- Vaguidão Específica; Contar histórias- uma arte; Oficina de charges, Apresentação das charges*. Em 2006, destacamos: *Recortar e montar um jornal; Apresentação do trabalho do jornal; Conversa informal sobre as férias; Apresentação e exposição dos trabalhos da feira de ciências*.

Os registros desse período sugerem um trabalho esparso com a modalidade oral. Esta parece ser compreendida, na maioria dos casos, como estratégia para as apresentações dos trabalhos e não como um dos eixos da Língua Portuguesa.

2.4.1 Entre pautas e planilhas e o SIAP

A partir de 2010, as pautas e planilhas analisadas e o SIAP começaram a apresentar pequenas alterações apontando para um uso mais intenso dos gêneros orais. Em pauta de 2010 está registrado: *A relação entre oralidade e escrita, Escrita de crônica a partir da música: Que país é esse? Leitura e exposição das crônicas. Gênero dramático*. Outro registro “marcante” de 2011: *Trabalhando o jornal falado*, para essa atividade o professor utilizou três aulas. Há registros de debates sobre temas polêmicos: *Há futuro para o meio ambiente? Preconceito racial no Brasil*. Percebe-se que os gêneros textuais começam a fazer parte das atividades e os exercícios gramaticais já não são tão recorrentes.

Uma possível hipótese para uma maior visibilidade para a modalidade oral pode ser o movimento de Reorientação Curricular, iniciado em Goiás em 2004. Nesse procedimento de reorientação curricular, a secretaria de educação, juntamente com os professores, elaborou cadernos educacionais chamados *Currículo em debate*. Estes cadernos com propostas de desenvolvimento de gêneros orais e escritos com a utilização de sequências didáticas vieram para professores com turmas até o nono ano.

Em 2010, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio- Área: Linguagens, códigos e suas tecnologias chegaram às escolas. Nesses cadernos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, estavam propostos os objetivos do ensino de Língua Portuguesa para o EM, os conceitos e competências a serem desenvolvidos em LP, bem como uma breve elucidação da corrente teórica bakhtiniana, do conceito de gêneros de Bronckart, de Schneuwly e Dolz e de Marcuschi.

A partir dos referenciais curriculares, os gêneros foram incorporados efetivamente nos planejamentos e registros diários dos docentes.

2.4.2 Os registros mais recentes

Antes de mencionar os registros mais recentes, de 2012 a 2014, devemos esclarecer que o currículo de referência que respalda os planejamentos dos docentes é dividido em quatro eixos temáticos: prática da oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua. Interessante destacarmos que o fato de existirem distintamente o eixo prática de oralidade, e o eixo prática de leitura já mostra uma compreensão de que a prática da oralidade não deve ser confundida com a prática de ler em voz alta um texto.

No eixo da oralidade aparecem com regularidade registros do tipo: *vocalizar poemas e sermões, produzir oralmente sermões, apresentar poemas e sermões, declamar poemas, desenvolver a capacidade de participar de debates entre outros.*

Produção e apresentação de poesia de cordel, de contos populares, de emboladas também aparecem nos registros mais recentes. Recontar contos literários observando entonação, ritmo, pausas; discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à criança, ao pobre, ao idoso, etc, são orientações presentes no currículo de referência que comprovam que o desenvolvimento do eixo da oralidade começa a demandar práticas antes tidas como desnecessárias e pouco produtivas.

Observa-se que existe um amplo processo de transição acontecendo na escola, sobretudo com os conteúdos, e a incorporação de atividades na modalidade oral estão mais presentes. A orientação para que sejam feitas discussões com a turma sobre temas relevantes, mostra que ainda predomina a concepção de que no eixo “prática de oralidade” haja espaço para a discussão, para a conversa. O que é recomendável já que a conversa também se constitui como gênero oral.

De forma que, tomando como parâmetro os registros dos docentes, lentamente as práticas pedagógicas na modalidade oral têm conquistado mais espaço no cotidiano da sala de aula.

2.4.3 A decisão final é do professor?

O subtítulo vem em forma de pergunta já que os dados são poucos numerosos para fazermos uma afirmação categórica. Porém, a análise dos documentos de registros diários parece indicar que, em última instância, a decisão final sobre o conteúdo que vai ser ministrado em sala de aula pertence ao professor. Mesmo submetido à tutela dos documentos oficiais, das orientações de coordenadores e tutores, o professor consegue “driblar” o controle e trabalhar a seu modo. Esta conclusão se dá depois de analisados dois diários do EM, do mesmo ano e da mesma escola, mas de professores diferentes. Percebemos o seguinte:

Nos registros do professor “a” os registros estão ligados a uma concepção sociointeracionista e dialógica da língua. Os gêneros escritos e estudos literários aparecem com frequência e os estudos gramaticais pouco aparecem. Na lista de critérios avaliativos deste professor, a avaliação oral está presente compondo a média total.

Nos registros do professor “b”, os estudos literários são abundantes, vindo depois a gramática tradicional e a leitura e posterior produção de textos. Na lista de critérios avaliativos, a “participação” entra como componente da média.

O contexto acima descrito nos conduz ao fato de que ainda há muita variação nos conteúdos ministrados, mesmo havendo as orientações dos documentos oficiais. Quando não há um projeto coletivo, o professor trabalhando sozinho acaba selecionando os conteúdos que lhe parecem mais necessários, ou dos quais gosta mais e tem mais facilidade de transmissão. Chegamos novamente à conclusão de que o docente precisa estar em conexão, sobretudo com docentes de sua área, mas também com professores de outras disciplinas, com a coordenação e com as demandas sócio-históricas em relação ao conhecimento. O fragmento a seguir corrobora o que foi afirmado acima:

[...] Cada professor é “livre” para adotar sua visão de educação, para escolher o livro didático de sua preferência (entre os que foram aprovados pelo MEC no caso da rede pública) e para assumir uma metodologia de ensino conforme seus interesses e sua formação. Ele se sente “autônomo” para agir como pensa e como quer (MACEDO, 2013, p. 6-9).

Chegamos aqui em um ponto delicado já que não se trata de querer tirar ou questionar a autonomia do professor. Ressaltamos que essa autonomia não é bem-vinda quando se torna um obstáculo à concretização de um projeto coletivo e integrado de aprendizagem. Ou seja, se a autonomia do professor não consegue ajustar-se a um projeto de trabalho interdisciplinar, aí sim, pode-se dizer que a autonomia está sendo entendida de maneira equivocada.

Quanto aos gêneros orais, os registros diários evidenciam o gradual aumento de atividades, ainda que de forma bastante incipiente e ligado a um conjunto de dúvidas e inseguranças teóricas e metodológicas.

2.4.4 Gêneros orais: um espaço a se conquistar

Garantir para os gêneros orais um espaço nas práticas escolares é uma conquista que passa pelo enfrentamento de questões pedagógicas e, sobretudo ideológicas. A partir de agora, intentamos verticalizar a conexão entre os resultados obtidos na pesquisa e o diálogo com a fundamentação teórica. Além disso, esta parte final traz ideias para futuras pesquisas e desdobramentos teóricos na temática dos gêneros orais.

2.4.5 Uma escola em transição

Antes de afunilarmos as reflexões conduzindo-as ao quadro geral de conclusões, torna-se imprescindível mencionar que os resultados obtidos neste trabalho não são o produto final de uma relação estabelecida unicamente entre professor e aluno. Inscritos em um cotidiano educacional ímpar, esses agentes se encontram numa escola que busca sua nova identidade. De modo que é imperativo destacar as dificuldades socioculturais enfrentadas pela educação em um país que ainda não superou problemas estruturais graves.

A ideia de conhecimento deve ser reavaliada, já que este não se encontra mais alojado principalmente, na instituição escolar. Os estudantes da geração atual têm múltiplas oportunidades de aprender nos ambientes extraclasse. A relação da escola com a comunidade na qual está inserida e com o contexto sociocultural maior, e a forma como docentes e discentes vão se organizar no tempo-espaço da escola, são pontos também que não podem ser negligenciados, além de uma multiplicidade de enfrentamentos que chegam constantemente na escola.

A falta de interesse dos alunos, alegada pelos professores, para o desenvolvimento de atividades extrapola a área do ensino de Língua Portuguesa e representa o agravamento de um problema que vem se constituindo há anos, e que tem ficado mais intenso quando se trata do Ensino Médio. Um novo ambiente social e tecnológico vindo da contemporaneidade invade a escola. Se esta resiste em apegar-se ao modelo tradicional e anacrônico mencionado por Cortella (2006), é fato que as dificuldades na relação ensino-aprendizagem e em todas as outras que se materializam na escola serão maiores.

Dentro dessa perspectiva de mudanças e de rupturas com tradições intelectuais e epistemológicas, com posições ideológicas e metodológicas, a escola é convocada a sair de sua zona de conforto e repensar em princípio, seu lugar e função na sociedade. Como outras instituições (a igreja, a família, a justiça, os partidos, os sindicatos), a escola percebe com desconforto seus focos se deslocando, suas ortodoxias desafiadas e prestes a serem substituídas. Significados latentes solicitam interpretações que não necessariamente conduzem a soluções felizes. Conforme Nóvoa (2003) a instituição escolar tem que atentar para os seguintes aspectos:

São três aspectos que me parecem centrais na refundação da escola: uma nova organização do trabalho escolar, uma nova relação com o espaço cultural e uma nova concepção do conhecimento. Quero referir-me, em primeiro lugar, à necessidade de adotarmos formas inovadoras de trabalho, quebrando a rigidez tradicional do “modelo escolar” e desenvolvendo práticas de diferenciação pedagógica, de redefinição dos espaços e tempos letivos, de gestão integrada dos ciclos de aprendizagem, de reconceitualização do currículo. Em segundo lugar, quero salientar a importância de repensar o lugar da escola, já não como um “templo

do saber”, recolhido e isolado da sociedade, mas como uma “peça” (uma peça importante, mas apenas uma peça!) de um espaço cultural habitado por saberes e instituições que devem tomar parte ativa no esforço de educar e de formar. Por último, quero chamar a atenção para a urgência de romper com concepções excessivamente “clássicas” do conhecimento, abrindo o currículo à contemporaneidade (cultural, artística, científica, tecnológica) e favorecendo a reflexão crítica sobre o próprio saber (NÓVOA, 2003, p. 26).

O conjunto de tensões geradas no ambiente da escola denuncia a inadequação desta instituição aos novos tempos que pedem outras práticas, menos reprodutivas e mais criativas, e considerações mais amplas da estrutura social e da imersão da escola nesta estrutura. Deslocada por várias transformações, inclusive e principalmente na relação tempo-espaço, a escola começa a perceber a obviedade e a complexidade do que está manifesto: tem que se repensar e se reconstituir para “enfrentar” as demandas contemporâneas e os processos que as produzem.

2.4.6 Ensino Médio: um modelo a ser repensado

Se a educação brasileira em todos os níveis apresenta problemas a serem resolvidos, no Ensino Médio, o quadro é igualmente preocupante. Etapa final de um processo educacional, essa modalidade não consegue nem formar um profissional qualificado para o mercado de trabalho e nem fornecer a propagada e discursivamente esvaziada formação integral para a cidadania. Mesmo com as teorias pedagógicas multiplicando-se e com todos os esforços governamentais, o Ensino Médio continua ineficiente no que diz respeito à produção de conhecimento, e com taxas de evasão alarmantes. Sobre esse cenário, a doutora em educação Andrea Ramal (2014) comenta:

Não há dúvida de que evasão escolar e pobreza estão intimamente relacionadas. Porém, a falta de interesse pela escola é um fator relatado por 40% dos jovens que abandonaram os estudos. Se, por um lado, o país não consegue oferecer as devidas condições sociais a todos, ao mesmo tempo a escola – sobretudo o ensino médio – não é capaz de motivá-los e retê-los (RAMAL, 2014, p. 15).

Sabendo da situação preocupante em que se encontra o Ensino Médio e do impacto do despreparo desses jovens para o desenvolvimento do país, governo federal e estados têm demandado maiores esforços em promover políticas educacionais inovadoras para essa modalidade de ensino. A citação a seguir resume exemplarmente os dilemas do Ensino Médio:

O debate a respeito dessa etapa do ensino aponta como desafios os aspectos ligados ao currículo, como o número excessivo de disciplinas, a fragmentação dos conteúdos e a ausência de sentido em aprendê-los por parte dos estudantes. Também levanta outras questões, como a necessidade de adequação das escolas e das práticas pedagógicas aos novos tempos, por meio da exploração do potencial educativo das novas tecnologias em sala de aula e do estabelecimento de novas relações entre professor e aluno, que possibilitem a troca, a colaboração e a descoberta. A existência de um modelo único de ensino médio também é alvo de críticas, uma vez que não oferece ao jovem a possibilidade de escolher o caminho mais adequado ao seu projeto de vida, às suas expectativas e demandas (SANTOS e KELIAN, 2014, p. 42).

A compreensão das dificuldades relativas a essa modalidade de ensino é relevante para que os resultados do trabalho sejam vistos dentro de um conjunto amplo de circunstâncias, que refratam e permeiam tudo o que o professor realiza em sala de aula. A forma como acontecem as atividades com os gêneros orais não aparece como fato isolado, mas inscrito em um conjunto de razões e implicações sócio-historicamente conectadas.

Dentro deste contexto social mais amplo, a desvalorização da profissão de professor constitui-se como um dos problemas mais complexos a serem enfrentados, já que à questão salarial acrescenta-se uma construção ideológica. Estamos inseridos em uma cultura que não estimula o pensamento crítico e reflexivo, nem o gosto pelo conhecimento; e reagir ao processo de standardização do pensamento é outro embate que passa pelas “mãos” da escola.

2.4.7 Um novo “jeito” de ensinar Língua Portuguesa

A contemporaneidade convoca e pressiona a escola para que mudanças aconteçam. No ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o ensino tradicional dá lugar às teorias da linguística e da literatura. Há um “novo jeito” de ensinar Português que se apresenta para muitos professores como um desafio, que pode começar na graduação. No curso de letras, o primeiro impacto vem quando o aluno compreende, entre surpresa, aliviado ou frustrado, que o curso de letras não vai ensinar somente a gramática tradicional.

Depois tem de reconsiderar a ideia do “falar errado” e entender que há uma explicação sociolinguística para o fenômeno: variação linguística. Posteriormente, surgem as dificuldades relativas à aplicação das teorias no exercício efetivo da regência de sala de aula. Evidentemente, o que alguns veem como obstáculo e dificuldade, refugiando-se em um discurso de lamentação e exaltação dos velhos tempos e da tradição, outros significam como enfrentamentos necessários. Contudo, para todos os perfis de educadores existe uma conclusão inquestionável: há uma crise na escola colocando em xeque concepções e práticas

pedagógicas. Estas precisam ser repensadas e este repensar exige do professor estudos, pesquisa e posicionamento em relação ao que deve ser repensado. Castilho amplia essa discussão:

[...] As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e, até mesmo, “para quem ensinar” (CASTILHO, 1998, p. 13).

Diante dos questionamentos acima, cruciais para o ensino, surge a certeza de que outros paradigmas teóricos devem ser considerados. Como também procedimentos didáticos mais “ajustados” a uma materialidade linguística concebida não como realidade estanque, mas como processo dinâmico permeado por variados usos. A situação de “desconforto”, apontada por Castilho na citação anterior, é absolutamente compreensível e até perigosa, já que além dela, a sensação de “estar perdido(a)”, também normal neste contexto, pode levar o profissional a um comportamento pessimista e de descrédito com as teorias. Explorar o eixo da oralidade parece ser uma das grandes tarefas dos docentes de Língua Portuguesa.

2.4.8 Consolidar a teoria com formação sólida e pesquisa

Os gêneros discursivos, como todos os conteúdos que se queiram bem ministrados, pedem estudos constantes. Assim é com os gêneros escritos, abundantemente indicados e presentes nos livros didáticos e outros materiais, e também com os gêneros orais. A compreensão de que assim como os gêneros escritos, os orais também se constroem a partir de estruturas e regularidades linguísticas e discursivas pode ser um primeiro passo para o enfrentamento de dificuldades teóricas que sempre surgem. O fragmento a seguir indica a presença dos gêneros na realidade cotidiana:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhes o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

A necessidade de “rever” as palavras de Bakhtin se justifica na medida em que é preciso partir dessa compreensão primeira da realidade linguístico-discursiva materializada pelos gêneros, para então pensar no professor que está “lá” na franja da relação ensino-aprendizagem. Essa imagem, criada pelo linguista russo, é particularmente apropriada para reforçar para a maioria dos docentes entrevistados essa compreensão do que são os gêneros discursivos, sobretudo os orais. Compreensão que não é óbvia, que não é nítida e nem facilmente percebida no ato da interação verbal.

A questão que se coloca é que a atenção docente deve estar atenta para que o ensino dos gêneros não se torne um exercício de classificação. A chegada dos gêneros na escola representa um momento delicado, já que a natureza dinâmica e dialógica destes conteúdos corre o risco de sofrer de um “empacotamento teórico”. A esse respeito, o fragmento abaixo de Cerutti-Rizzatti adverte:

Uma das inquietações com que temos convivido nos últimos anos e que decorre da interação com educadores em atuação em escolas da rede pública de ensino é a forma como esse ideário das duas últimas décadas parece voltar-se contra sua própria lógica em muitos ambientes microculturais. A educação em linguagem, com base na concepção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e letramento ideológico (STREET, 1984), em alguns entornos, têm assumido configurações que, a nosso ver, requerem estudo zeloso, em razão do foco em conhecimentos de referência e/ou da dimensão categorial e taxionômica de que se têm revestido (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 252).

Fato é que, deixado sozinho, provavelmente o professor terá mais dificuldades no ensino dos gêneros discursivos. Faz-se imperativo que a formação seja continuada e que o ambiente escolar favoreçam momentos de estudo colaborativos e pesquisa constante. Pode parecer utópico, mas a virada teórica e epistemológica que veio depois da implantação da teoria dos gêneros precisa ser consolidada dentro de novas condições de produção de conhecimento.

A teoria tem que chegar ao professor de forma consistente e coerente, a partir de quem entende do que está falando. Cursos de formação devem primar pela qualidade, pela seriedade, pela regularidade e pelo rigor teórico.

Mais uma vez mostramos ser impossível descolar os resultados encontrados na pesquisa da conjuntura sócio-histórica mais ampla. A citação a seguir aponta caminhos que poderiam ser seguidos para uma formação profissional que dê conta das constantes “mudanças”, projetos e solicitações que vão parar nas mãos do professor:

Mais do que elaborar uma “lista de competências” (conceito controverso, aliás!), importa insistir em três pontos: primeiro, na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo, na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, de aprendizagem do *ethos* e das rotinas da profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação (NÓVOA, 2003, p. 26).

O ensino de gêneros discursivos, particularmente os orais, passa por esta via de construção do conhecimento como qualquer outro saber que se queira verdadeiramente pensado, refletido e entendido. E, de novo, temos a ideia de que o trabalho em conjunto, a interlocução do grupo docente é fundamental e deve ser a prática primeira e cotidiana de toda e qualquer escola.

2.4.9 Entrevistas, debates e seminários: predomínio nas práticas orais

O rico material pedagógico que é a entrevista, o debate e os seminários já foi colocado anteriormente, e deve ser aqui retomado para que outras considerações possam ter lugar. Apontados pelos docentes como os gêneros orais que são mais indicados e trabalhados em sala de aula, estas modalidades em que dialogam amplamente a oralidade e a escrita representam oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Sobre esse entrelaçamento entre escrita e oralidade, Signorini (2001, p. 11) comenta:

A hipótese geral de uma função complementar do oral e do escrito nas práticas de letramento não se traduz apenas pela complementaridade de distribuição de “formas de comunicação” e “tipos de atividade linguística”, nos termos propostos por Kato (1993, p.32-34), mas também pela sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita (ROJO, 1995; TERZI, 1995; SIGNORINI, 1999).

O entrelaçamento entre oralidade e escrita representa assim um ponto importante que deve ser destacado pelo professor quando da realização das atividades. Lembramos que os docentes entrevistados afirmaram trabalhar pouco com sequência didática. Sem o auxílio pedagógico das sequências didáticas, que preveem um esquema a ser seguido: apresentação da situação, produção inicial, seguimentos de módulos e produção final, o desenvolvimento da atividade sofre uma limitação na sua possibilidade de aprofundamento na relação ensino-aprendizagem. Porém, mesmo que trabalhados da forma “possível” para o professor e a turma, o que implica, na maioria das vezes, não seguir a sequência didática e ter pouco auxílio

da coordenação e da equipe gestora, estes gêneros ensaiam uma permanência mais definitiva nas atividades efetivas de sala de aula.

Os seminários são trabalhados por docentes de várias áreas, assim como as entrevistas, e isso pode acontecer também com os debates. Oportunidade ímpar para que o conjunto de docentes realize atividades articulando diferentes interesses teóricos. Sobre a presença de entrevistas em livros didáticos de História, Leal e Seal comentam que:

Em uma pesquisa realizada com duas coleções de livros didáticos de História (SEAL, 2008) acerca de gêneros da modalidade oral, foi observado que um dos gêneros secundários mais solicitados foi a entrevista. Nos PCN (Brasil, 2001, p. 49) dessa disciplina, particularmente no que se refere aos conteúdos comuns às temáticas históricas, destaca-se: “Busca de informações em diferentes tipo de fontes (entrevistas, pesquisas bibliográficas, imagens, etc.)” (LEAL e SEAL, 2012, p. 86).

O fato de a entrevista ser recorrente nos livros didáticos de História sugere o uso de estratégias pedagógicas pertinentes e interessantes. Trabalhando em cooperação, professores de História e de Língua Portuguesa têm alternativas para a realização de muitas atividades eficazes para a aprendizagem dos conteúdos. Destacamos que essa colaboração entre docentes e o intercâmbio de saberes figuram como ações particularmente proveitosas para a relação ensino-aprendizagem. Além disso, esse contexto é oportuno para ser problematizada a questão da fragmentação do conhecimento em várias disciplinas, e as consequências desse “processo” em que os alunos estudam as “partes” sem terem ideia de que “todo” irão formar.

2.4.10 Quase unanimidade: proficiência oral melhora quando se trabalha com gêneros orais

A análise dos dados mostra que a maior parte dos entrevistados (81,57%) declarou que a proficiência oral melhora quando se trabalha com gêneros orais. Ou seja, a necessidade de garantir um espaço para a modalidade oral é do conhecimento dos docentes. Se não o fazem dentro das condições que seriam as melhores, utilizando a sequência didática, por exemplo, se explica pelos motivos já elencados pelos professores: falta de tempo, ausência de apoio pedagógico, necessidade de mais conhecimento teórico, escassas indicações nos materiais didáticos. Na citação abaixo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) confirmam as respostas da maioria dos docentes:

A escolha dos gêneros tratados de acordo com os ciclos /séries justifica-se pela ideia de que a aprendizagem não é uma consequência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele. O desenvolvimento da expressão oral e escrita é

ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 124).

Evidentemente, a ativação do desenvolvimento da expressão oral é resultado do trabalho com os diversos gêneros escritos e orais, mas em atividades específicas com os gêneros orais podem ser evidenciadas características prosódicas: entonação, acentuação e ritmo, e cinésicas como a gestualidade, os olhares, as mímicas faciais. Nesse contexto de atividades, os gêneros orais podem ser considerados como legítimos objetos de ensino e não estratégias de aprendizagem de outros conteúdos.

2.4.11 Como avaliar uma atividade oral?

Ponto polêmico nos meios acadêmicos, a questão da avaliação segue dividindo posições e opiniões dos educadores. As controvérsias sobre avaliação da produção escrita são ferrenhas e já foi motivo de exploração na mídia. Lembramos aqui as divergências sobre os critérios da correção das redações do Enem. Para a modalidade oral, a avaliação aparece também com uma série de perguntas. Que critérios linguísticos e discursivos utilizar? Priorizar os elementos Gramaticais? Semânticos? Extralinguísticos? O fragmento a seguir de Ataliba Castilho aponta a dinâmica do processo de interação verbal:

No coração da capacidade linguística está alojada uma espécie de “programa computacional”, pré-verbal, alimentado pela continuada análise da situação discursiva em que o falante/ouvinte está operando. O módulo do discurso, portanto, tem um estatuto diferenciado em relação ao da Semântica e ao da Gramática: o discurso não é um módulo de saída das expressões, e sim o lugar em que se tomam decisões sobre como operacionalizar as propriedades gramaticais e semânticas das palavras. Admitirei que esse programa discursivo-computacional faz a mediação entre o Léxico, concebido como um ponto de partida da língua, e a Semântica e a Gramática, concebidas como pontos de chegada. No momento da interação, tomamos decisões sobre como administrar o Léxico, que palavras escolher, que propriedades suas ativar (CASTILHO, 1998, p. 56).

Diante da complexidade dos movimentos operacionalizados no momento da interação, ou nas palavras de Castilho (1998, p. 55): “Quando você fala ao telefone, ou no ponto de ônibus, ou quando escreve uma carta, está operando com essa parafernália toda”, certamente o professor terá que selecionar alguns elementos que julgar mais relevantes a partir das atividades propostas.

Destacamos que a avaliação da oralidade deve estar respaldada por conceitos fundamentais na Linguística Textual e que elaborar um texto oral não significa somente cuidar da gramática. A oralização é uma circunstância específica de atuação social que pede o conhecimento de elementos linguísticos e discursivos, de elementos de textualização e dos elementos da situação.

As avaliações devem sempre se adequar às atividades que estão sendo propostas, ao conteúdo que está sendo trabalhado e ao perfil e necessidades da turma. Mesmo que existam inseguranças em relação aos critérios, a *avaliação processual* aparece como a mais adequada para “mensurar” a relação ensino-aprendizagem. O fragmento a seguir explicita porque este tipo de avaliação é relevante:

Avaliar dessa maneira permite acompanhar a construção do conhecimento, identificar eventuais problemas e dificuldades e corrigi-los antes de avançar. “Isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias”, explica Jussara Hoffmann, autora de livros como *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à universidade* (NICOLIELO, 2014, p. 33).

O procedimento mais acertado na hora de avaliar continua sendo objeto de discussões mesmo com toda a teoria produzida sobre o assunto. Não raro, a vivência empírica no ambiente escolar “flagra” docentes se servindo da avaliação como uma forma de “ferrar” o aluno, como uma represália a comportamentos inadequados, indisciplinados ou simplesmente indiferentes ao que está sendo ensinado em sala de aula. Deve ficar claro para o professor que outros formatos de avaliação podem ser utilizados em sala de aula e estes estão previstos nos PCN, por exemplo: “aferição das habilidades dos alunos de produzir um texto oral, em apresentação individual ou em grupo, de acordo com um gênero pré-estabelecido e com o nível de formalidade exigido para a situação comunicativa” [...] (PCNEM, 2000, p.84).

A temática da avaliação está diretamente associada à necessidade de uma formação linguística e pedagógica consistente, que dará aos docentes condições de conduzir a avaliação como um processo responsável, equilibrado e significativo utilizado para orientar o professor na continuidade de seu trabalho. Destacamos que para Schneuwly et al (2004), o trabalho desenvolvido por meio de sequências didáticas pressupõe uma avaliação de tipo somativa.

A avaliação somativa ou formativa funciona como um recurso pedagógico que permite ao docente fazer um diagnóstico e uma regulação do processo de aprendizagem, não se constituindo como simples instrumento de aferição. Nessa perspectiva, os critérios de

avaliação são explicitados para a turma e o docente tenta evitar, o quanto possível, os julgamentos subjetivos.

2.4.12 Um novo entendimento para superar a visão dicotômica

Dentro do cenário de inseguranças e dúvidas relativas ao desenvolvimento dos gêneros orais, outra evidência é satisfatória. Os entrevistados colocaram a junção de escrita e oralidade como procedimento normal para o desenvolvimento das atividades orais. Depreende-se que a tradicional noção de que, em última instância, todas as atividades devem ser desenvolvidas para se chegar a um texto escrito começa a ser repensada.

Mesmo inscritos em uma sociedade cuja primazia ideológica da escrita se materializa como fato, a pesquisa comprovou o entendimento da maioria dos docentes de que escrita e oralidade são interfaces do processo de letramento. Nas palavras de Castilho:

[...] Pensando nas pesquisas universitárias, constata-se que elas têm atacado uma série de convicções fortemente arraigadas entre professores e autoridades do ensino. No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. [...] (CASTILHO, 1998, p. 13).

A concepção de oralidade a serviço da escrita é uma destas noções que vigoram com força dentro das escolas, mas este parâmetro começa a ser repensado. Não se trata de agora querer que a situação se inverta e a oralidade comece a “tomar a cena” em detrimento da escrita. O que ressaltamos é a necessidade de que estas modalidades sejam vistas como co-partícipes de um mesmo processo de conhecimento. Conforme Marcuschi (2010):

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

O intenso uso da escrita não impede a compreensão de que o intercâmbio entre as modalidades é condição primeira para que uma legítima reflexão sobre a língua(gem) e seus

fenômenos possam ser pensados, e para que nem o desempenho na modalidade oral e nem na escrita representem dificuldades e problemas para os alunos. Ou seja, se ideologicamente a oralidade aparece submetida à escrita, socialmente a primeira tem um aporte teórico e uma força sedimentada que, combinados às práticas de escrita, oportunizam uma relação ensino-aprendizagem significativa.

2.4.13 Autoridade docente e conhecimento

Em se tratando de docentes informantes já graduados na área de Língua Portuguesa, uma das conclusões é que os estudos teóricos destes não podem parar assim que terminam a faculdade. Mesmo para aqueles que tenham tido uma formação acadêmica muito sólida, a continuação dos estudos possibilita o contínuo e necessário movimento de busca de conhecimentos solicitado para quem está na docência. Considerando a dinâmica do conhecimento na contemporaneidade, a rapidez com que um conhecimento é substituído, alterado, repensado, é fundamental que o professor esteja sempre estudando e pesquisando. Ninguém mais indicado para elucidar o que foi afirmado do que Freire (1996):

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 91-92).

A perspectiva “freireana” sobre a relação do professor com o conhecimento é inquestionável. A competência profissional exigida para o docente é legítima e deve sim ser pré-requisito para seu exercício docente. Por isso mesmo as condições de continuada formação devem estar sempre acompanhando o professor que, não raro, encontra condições de trabalho inadequadas e baixa remuneração, fatores que representam um empecilho real ao aperfeiçoamento.

A providência em relação à continuidade dos estudos deve partir do professor, mas este precisa contar com oportunidades de formação continuada dentro e fora da escola. Lembramos que muitos docentes afirmaram ter conhecido os gêneros orais nas oficinas e cursos oferecidos pelas secretarias de ensino. Porém, como observa Milanez (1993, p. 206), a qualidade destas formações tem que ser assegurada. Nas palavras da autora: “Assim, não

adianta passar aos professores, como tem sido feito até agora, receitas pedagógicas, sem lhes garantir, por exemplo, o conhecimento das bases teóricas que deram origem a tais propostas”.

O próprio ambiente escolar tem que contar com um tempo para os aprofundamentos teóricos, oportunizando que o grupo de docentes trabalhe de maneira sempre coletiva e integrada.

2.4.14 Por uma pedagogia das práticas de oralidade na escola

Criar na escola uma cultura de projetos que contemple a possibilidade de praticar as atividades orais planejadas no coletivo da turma, inclusive com a cooperação de docentes de outras áreas, é um procedimento essencial à efetivação da aprendizagem. O Ensino Médio tem uma “clientela” que quer agir de forma colaborativa e coletiva, assim como fazem no meio digital.

A questão da inserção dos gêneros orais como objetos de ensino passa por outras considerações, que não são somente da ordem da “vontade do professor” ou do fato de estes, os gêneros orais, constarem no currículo de referência. Falamos do histórico imperialismo da escrita no contexto social mais amplo e na escola, sempre avaliando o aluno por sua produção escrita e não por sua competência linguística e discursiva.

Uma pedagogia do oral e nela estão inscritos todos os gêneros discursivos, pede escuta e abertura para o que os alunos têm a dizer. Demanda que os docentes e a escola confiem e acreditem que há uma contribuição valiosa na produção de conhecimentos a ser dada pelos alunos e esta tem sido historicamente ignorada. Solicita posturas mais flexíveis e arriscadas em relação a tentar outro modelo de escola, de EM, de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os docentes vinculam o trabalho com os gêneros orais à aquisição de habilidades ligadas à argumentação, à inserção crítica e à constituição de cidadania, e que há dificuldades para a efetivação de práticas pedagógicas em que os gêneros orais sejam trabalhados em suas características linguístico-discursivas. Assim, abrir espaço para considerar os gêneros orais como objetos de ensino instaura uma série de implicações, que vão desde a histórica primazia da modalidade escrita sobre a modalidade oral, até o lugar que o diálogo e a interação ocupam na vivência de sala de aula e o entendimento docente sobre gêneros orais.

Certamente, garantir um lugar para estes gêneros consiste em um enfrentamento extremo, já que as produções discursivas orais contemplam um leque imenso e diverso de práticas e gêneros. Além disso, as barreiras a serem vencidas estão cristalizadas dentro e fora da sala de aula. A razão, historicamente constituída, que leva as crianças para a escola, é que nesse ambiente aprendem a ler e escrever e não a “falar”. Sobre a relevância do estudo dos gêneros orais é fundamental o fragmento:

O ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte [na grande maioria]. Isto é tão válido para nós quanto foi há sete mil anos, disse Havelock (1997, p. 27). Partindo dessa premissa, observamos que mesmo em sociedades grafocêntricas, como a nossa, em que a escrita passou a ser um instrumento que constitui a organização de um modo de vida (BOWMAN e WOOLF,1998), os primeiros contatos com a língua materna e com a linguagem ocorrem a partir dos gêneros discursivos/textuais materializados no processo imediato de interação verbal, por meio da modalidade oral (doravante gêneros orais). Principalmente na esfera familiar. E, ao longo do desenvolvimento sociopsíquico e biológico, principalmente, na fase adulta, vivenciamos, com maior intensidade, situações de interação verbal que requerem o uso social de gêneros orais mais ou menos formais (SWIDERSKI, COSTA- HÜBES, 2011, p. 1).

A oralidade se apresenta como uma das formas mais presentes de interpelação na relação do eu para o outro. Evidentemente, não se afirma que o mero desenvolvimento de gêneros orais garante competência discursiva, pois existem outros elementos constitutivos de uma capacidade de argumentação proficiente e consistente. Certamente, esta seria uma interessante questão para outro estudo. O que se postula é a necessidade de conquistar mais espaço para que práticas discursivas como o pregão do feirante, a narração do locutor esportivo, o discurso do político, a propaganda do vendedor de cursos de informática e outras, se consolidem como “objetos de estudo” e reflexão por parte de alunos e professores.

Ou seja, coloca-se que empreender com a turma práticas de análise dos discursos proferidos nas esferas sociais próximas e nas mais distantes é um exercício fundamental para o entendimento da linguagem como um construto sócio-histórico ideologicamente marcado. É também criar a oportunidade de pensar a linguagem como um jogo em que os mais hábeis e preparados serão premiados não só com o respeito e a credibilidade advindas de uma fala articulada, mas, sobretudo com melhores oportunidades no campo profissional. E em se tratando da “clientela” da escola pública, capacitá-los discursivamente para os mais diversos trânsitos linguístico-discursivos torna-se prioridade. A escola, ciente de sua função e inserção social, é o espaço onde essa “hibridização” de letramentos deve acontecer. Bem entendido, há uma necessidade de oportunizar o “trânsito” entre as múltiplas linguagens, mas sem que tal signifique um fortalecimento do preconceito com o padrão não formal da língua.

Por hipótese acredita-se que trabalhar com textos da modalidade oral desencadeia maiores possibilidades de estabelecimento de relação dialógica de fato, mas “não necessariamente”, pois a forma como o professor desenvolverá o gênero será determinante para o surgimento ou não da interação dialógica. Mesmo desenvolvendo tais gêneros, a aula pode estar centrada na palavra autoritária e monológica do professor. Para que a interação dialógica aconteça, o espaço da contrapalavra do aluno deve estar garantido. Portanto, efetivar um trabalho consistente com tais “conteúdos” demanda estudo, pesquisa, planejamento, troca de experiências e auxílio da comunidade escolar.

É possível que, na maioria das vezes, o professor tenha que explicar a teoria dos gêneros não só para os alunos, mas também para os coordenadores. A título de exemplo: a fim de que uma aula sobre “narração de partida de futebol” não seja tachada de “baderna”, de “aula vaga”, o docente tem que contar com a compreensão da equipe escolar, ou aceitar a provocação de trabalhar com a modalidade oral alheio às críticas e limitações teóricas dos colegas.

Ressaltamos que a produção de conhecimento na contemporaneidade obedece a uma dinâmica que impossibilita qualquer pretensão de fixação de paradigmas em longo prazo. Com os gêneros discursivos não é diferente. Talvez, quase duas décadas de implantação dos gêneros signifique pouco tempo para alteração de práticas pedagógicas; pode ser também que elas nunca mudem efetivamente. Considerar tais possibilidades nem de longe significa proclamar a impossibilidade, ou a não viabilidade, de se estabelecer referenciais teóricos e orientações metodológicas. Não se trata de abraçar um relativismo imaturo e perigoso, mas de concluir que a escola deve constituir-se como espaço de construção do pensamento, de críticas, de produção do conhecimento, independente da teoria à qual esteja submetida.

Interessante pensar que, em uma escola em que a prática da reflexão sobre os fenômenos da língua fosse uma atividade cotidiana, professores e alunos chegariam dedutivamente aos gêneros. Ou seja, não se está na escola para estudar os gêneros e suas implicações, mas sim para pensar, conhecer, analisar a língua e a linguagem e as relações destas com a cultura, o sujeito, a história, a ideologia, a sociedade enfim e, por ricochete, os gêneros. O ensino destes não pode então, se transformar na nova camisa de força da Língua Portuguesa. Afinal, tal encapsulamento, didatismo e redução esquemática contradizem, por princípio e filosofia, a concepção bakhtiniana. Assim, é crucial para a ação pedagógica um compromisso sério com o conhecimento, e a busca deste deve ser contínua e incessante. Recorrendo à utopia, o ideal seria que o professor fosse, antes de tudo, um pesquisador e leitor compulsivo. Segundo Freire (1996) ensino e pesquisa são indissociáveis:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Devemos destacar que, se por um lado as razões para pessimismo em educação são inquestionáveis, por outro o momento atual é extremamente provocador; diversas experiências, como as comunidades de aprendizagem, as escolas em tempo integral, a educação à distância, as redes virtuais de aprendizagem e outras aparecem desestabilizando o que ainda resta de modelo educacional tradicional, abrindo caminhos e colocando diversas possibilidades.

Metaforicamente, o professor se encontra em um labirinto. Porém, este não é sem saída, e esta não aparecerá ao se proferir uma palavra mágica, ou como resultado de uma artimanha com novelo de linha, à maneira de Teseu, célebre herói grego que conseguiu com seu engenho matar o minotauro. A saída está no compromisso permanente com o estudo e a pesquisa, na seriedade com o trabalho que se desenvolve, na aceitação de que nenhum conhecimento está exaurido. Logo, nunca saímos da categoria de aprendizes. Sabe-se que não há uma fórmula, mas há o bom senso e o respeito com a educação e com o que ela representa, sobretudo para as pessoas das classes desfavorecidas.

Evidentemente, dúvidas e incertezas docentes sempre existiram e existirão, independente de serem os conteúdos os gêneros discursivos. Resta saber como intervir para minimizá-las. Por mais paradoxal que possa parecer: finalizando e ampliando a reflexão fica a pergunta: pode-se afirmar que nestes vinte anos de mudança do eixo teórico-epistemológico, o

ensino da língua materna se tornou uma prática mais coerente e real? Mais significativa e inclusiva para alunos e professores? Como os resultados mostrados por este trabalho podem orientar futuros procedimentos?

Aos dois objetos que nortearam este estudo: gêneros orais e trabalho docente vinculamos o conceito de letramento. O desenvolvimento de práticas com os gêneros orais fortalece as condições de letramento dos alunos. É sobretudo na escola que se ensina o saber dizer, que se trabalha a *performance* do indivíduo nas situações de interação. Como afirma Signorini (1995):

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. E como é a escola o principal, senão o único, meio de acesso ao letramento de tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a *performance* do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a *performance* do indivíduo na comunicação social (SIGNORINI, 1996, p. 161-162).

Independentemente dos juízos de valor que possam ser depreendidos do fenômeno social acima descrito, o fato é que a preparação para uma atuação satisfatória na comunicação social passa pela escola. A partir das práticas discursivas oportunizadas por esta instituição, da valorização da fala do aluno como contribuição legítima para a produção de um ambiente de estudo, de saber e de pesquisa, é que se instaura de fato a dialogia.

O desenvolvimento de gêneros orais pode ser um mega instrumento para instituir práticas pedagógicas de letramento no eixo da oralidade e otimizar o trabalho docente. Contudo, concluímos que depois de mais de uma década de propositura dos gêneros orais nos documentos oficiais, sobretudo PCN, desenvolver práticas pedagógicas com esses gêneros ainda está fortemente ligada à ideia de possibilitar a participação oral. Sabemos dos enfrentamentos advindos quando o professor opta por trabalhar com os gêneros orais de forma séria e planejada, considerando-os como legítimos objetos de ensino e não como objetos de aprendizagem de outros conteúdos. Mas temos consciência também que a verdadeira “regência” de sala de aula não é um território tranquilo. Pelo contrário, o exercício da docência é extremamente dilemático e responsável por um movimento dialético e dialógico de contínua produção de conhecimento.

A temática dos gêneros orais alça a discussão para a questão da complementaridade entre o oral e o escrito nas práticas de letramento e do componente cultural e ideológico que historicamente vem submetendo a fala à escrita. A comprovada heterogeneidade da escrita começa a desfazer a abstração da escrita como forma pura e descolada da fala, e a introduzir a realidade da escrita como materialidade linguística bastante atravessada por estruturas típicas da oralidade. Nesse contexto de revisão da relação oral/escrito, Signorini afirma:

E como a escola trabalha tanto com a ideia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade, quanto com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala, todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade, e o de reproduzir uma dada “lógica” institucionalizada de composição de texto. (SIGNORINI, 2001, p. 114).

Com vistas à finalização desse estudo, destacamos com base no fragmento acima, a necessidade de revisão da relação oral/falado e letrado/escrito. Para a escola, entendida como lugar de atravessamento das mais variadas práticas sociais e espaço privilegiado para reflexão sobre essas mesmas práticas, fica a tarefa de conduzir essa discussão pelo viés das pesquisas teóricas e do compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Esperamos que dentro dessa dinâmica, os gêneros orais continuem conquistando seu espaço como legítimos objetos de ensino.

Diante dos resultados obtidos, afirmamos a importância de aprofundamentos teóricos no tema da oralidade e da aplicabilidade dos gêneros orais em sala de aula. Por enquanto, o trabalho mostra que, apesar de estar previsto nos documentos oficiais, os gêneros orais têm pouca visibilidade e são tratados como conteúdos à margem da aprendizagem escolar. Além disso, a percepção docente vinculando primeiramente o trabalho com gêneros orais com participação oral, e deixando em segundo plano o estudo das características linguístico-discursivas dos gêneros, mostra a necessidade de mais estudos nesse campo teórico.

Os docentes sabem da importância de se trabalhar com os gêneros orais, contudo a efetivação de práticas com estes gêneros apresenta dificuldades e inseguranças por eles apontadas. Pensamos que uma contribuição relevante do trabalho para este campo teórico é indicar caminhos possíveis, sendo que o principal deles é a formação contínua do docente e mais respaldo pedagógico para a realização das práticas.

Como indicação para futura pesquisa, o trabalho sugere a investigação sobre a relação entre proficiência oral e desenvolvimento de gêneros orais em sala de aula. Assim, assegurar mais espaço para o trabalho com gêneros orais na escola é uma necessidade atestada por este

trabalho. Acreditamos que este estudo possa ampliar as perspectivas docentes e ajudar no estabelecimento de legítimas práticas de letramento da oralidade.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, R. **O letramento na era digital**. *In: Revista Pátio*. Ano 5, n. 16, p.25-27, mar /jun. 2013.

BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, J. P. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?** *In: ROJO, R. H. R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BEHAR, P. A.; RIBEIRO, A. C. R. **O letramento na era digital**. *In: Revista Pátio*. Ano 5, n. 16, p. 25-27, mar /jun. 2013.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., v.1, 1971.

BORGES, J. L. Jorge Luis Borges – **Obras Completas**, volume 4 (Borges, Oral). Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. São Paulo: Globo, 1999.

BORTONI, S. M. Educação bidialetal – O que é? É possível? **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. n. 7, p. 54-65, 1992.

_____. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. *In*: KLEIMAN, A. (org.). Os significados do Letramento. **Uma Nova Perspectiva sobre a Política Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-144.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. *In*: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. **A Produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo**. Revista Alfa, São Paulo, 2012 56 (2): 371-402, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio – linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vo1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vo1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Revista Instrumento. v. 11, n. 1, UFJF, jan./jun. 2009

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, J. L. **Tradição Oral & Tradição Escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In*: Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs). Angela B. Kleiman... [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de Língua Portuguesa e Inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo**. Revista Alfa, São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012.

CLANDININ, D. J. e CONNELLY, M. **A Paisagem do Conhecimento Profissional**. *In*: TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n.2, 2002. p. 91-116.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y.S.; SANDIN ESTEBAN, M. P. *In: _____*. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. *In: _____*. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

EISNER E.; SANDIN ESTEBAN, M.P. O rigor científico na pesquisa qualitativa. *In: _____*. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 192-209.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, N.W. Castro Alves: dramaturgo bissexto. **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro. v.8. Jan-Abr, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALIDAY, M.A.K. **Spoken and Written Language**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf-brasil2011.pdf>. Acesso em 20 nov. 2014.

JAEGER, W. **Paideia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (org.). Op cit., 1995^a. P. 15-61.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.V & ELIAS V. M. **Ler e escrever: Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, T. F.; SEAL, A. G. de S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. *In:* LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 73-94.

LIMA, A. e BESERRA, A. **Sala de aula: espaço também da fala.** *In:* LEAL, T. F. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

MACEDO, L. **Do impossível ao necessário.** Revista Pátio. Rio de Janeiro. n° 16. p. 6-9. Ano V. mar/maio. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A Repetição na Forma Falada:** Formas e Funções. Tese de concurso para titular em Linguística. Recife: UFPE, 1992.

_____. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. *In:* **Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino.** Maceió: Editora da UFAL, 1995. p. 27-48.

MENDONÇA, M. C. (2006) Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português.** Campinas, São Paulo: Sama, 1993.

MOREIRA, H.; CALEFE, L. G. **Classificação da pesquisa.** *In:* _____. **Metodologia científica pra o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.69-94.

NASCIMENTO, G.; ÀVILA, E.; GOIS, S.; Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. *In:* LEAL, T. F. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

NICOLIELO, B. **Avaliar o tempo todo.** Revista Nova Escola. São Paulo. n° 271. p. 32-37. Ano 29. Abril. 2014.

NÓVOA, A. **Dilemas práticos dos professores:** a complexidade na escola. Revista Pátio. Rio de Janeiro. n° 27. p. 25-28 . Ano VII. ago/out. 2003.

OLSON, D. R. From utterance to text. The bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**. 47(3): 258-281, 1977.

ONG, W. J. **Oralidade y Escritura: tecnologias de la palabra**. 1º a ed. 4a reimpr.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2011

PETTER, M. **Linguagem, língua, linguística**. In: José Luiz Fiorin. (org.) *Introdução à linguística-1- Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.

PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

_____. **A linguagem dos Idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.

RAMAL, A. **É hora de dar um reset no ensino médio**. Revista Pátio, Rio de Janeiro. n° 19. p. 14-17. Ano V. dez/fev. 2014.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (2004). Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEULY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

_____. ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANDIN ESTEBAN, M. P. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

SANTOS, W. e KELIAN, L. **A Experiência do programa jovens urbanos**. Revista Pátio. Rio de Janeiro. n° 21. p. 41-43. Ano VII. Jun / ago. 2014.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique generale**. Paris: Payot, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

SCRIBNER, Sylvia. **Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SIGNORINI, Inês. Apresentação. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista Filologia Linguística, n.8, 2006, p.465-488.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harlow: Longman, 1995.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. **Um estudo sobre proposta de trabalho com gêneros discursivos orais na formação de professores**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Rosiane%20Moreira%20da%20Silva%20Swiderski%20%28UNIOESTE%29%20e%20Terezinha%20da%20Concei%C3%20Costa%C35BCbes%2028UNIOESTE%29.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2014

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n.2, 2002. p. 91-116.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: O Averso do Averso**. São Paulo: Pontes, 1988.

APÉNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Questionário para docente

Data: __/__/__

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

1. Com que frequência você costuma trabalhar gêneros orais em sala de aula?

- () - Diariamente
- () - Semanalmente
- () - Mensalmente
- () - Anualmente
- () - Nunca trabalho com gêneros orais

2. Que gêneros orais são mais indicados nos livros didáticos, cadernos educacionais e outros? Nesta questão, marque 1 para os gêneros mais recorrentes, 2 para os não tão recorrentes e assim por diante.

- () - Debate
- () - Entrevista
- () - Jornal falado
- () - Júri simulado
- () - Poesia de cordel
- () - Mesa redonda
- () - Seminário
- () - Outros (_____)

3. Como você desenvolve práticas pedagógicas na modalidade oral?

- () - Estimulo a participação oral antes e depois das tarefas propostas.
- () - Organizo o desenvolvimento do gênero oral em questão observando as particularidades de cada gênero e seguindo uma sequência didática.
- () - Oportunizo práticas de escuta e leitura de textos.

- () - Deixo que conversem livremente sobre as leituras e atividades.
 - () - Acredito não ser tarefa da escola propor atividades na modalidade oral.
 - () - Outros procedimentos:
-
-

4. Sobre as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de gêneros orais em sala de aula destacam-se:

- () - Falta de apoio da coordenação e equipe gestora.
- () - Falta de tempo para atividades que demandam uma organização prévia e o seguimento de uma sequência pedagógica.
- () - Ausência de material didático de apoio, bem como de suporte pedagógico por meio da coordenação e tutores de área.
- () - Desinteresse dos alunos por este tipo de prática pedagógica.
- () - Pouco conhecimento teórico sobre gêneros orais.

5. Sobre a relação entre o desenvolvimento de gêneros orais e a proficiência oral dos alunos, é possível afirmar que:

- () - A proficiência oral dos alunos tende a melhorar quando gêneros orais são trabalhados regularmente.
- () - Não acredito que haja uma relação causal entre proficiência oral e desenvolvimento de gêneros orais.
- () - Acredito que a prática da leitura e da escrita são mais eficazes para promover a proficiência oral.

6. Qual a importância de trabalhar com gêneros orais?

7. Como você avaliaria o desempenho dos alunos nas atividades com gêneros orais?

8. Em seu período de formação acadêmica, você teve oportunidade de estudar sobre gêneros discursivos orais?

9. Em sua opinião, por que atividades com gêneros discursivos escritos aparecem em maior número nos livros didáticos, manuais, cadernos educacionais e afins?

10. Ao trabalhar com gêneros orais você coloca como objetivo final uma produção escrita, ou utiliza a escrita como recurso para o planejamento e realização das atividades com os gêneros orais?
