



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

ERISLÂNDIA REJANE DE SÁ

**O GÊNERO DISCURSIVO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA
A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

CAJAZEIRAS – PB

2018

ERISLÂNDIA REJANE DE SÁ

**O GÊNERO DISCURSIVO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO: UMA PROPOSTA
PARA A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Orientador(a): Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S111g Sá, Eislândia Rejane de.
Os gêneros discursivos orais como objeto de ensino: uma proposta para a ação docente na perspectiva do letramento / Eislândia Rejane de Sá. - Cajazeiras, 2018.
225f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Gênero discursivo oral. 2. Prática docente. 3. Língua portuguesa - ensino. 4. Letramento. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 808.5(043.3)

ERISLÂNDIA REJANE DE SÁ

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO: UMA
PROPOSTA PARA A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Federal de
Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, na
área de concentração *Linguagens e
Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e
Produção Textual: diversidade social e
práticas docentes*, como requisito parcial para
a obtenção de título de Mestre em Língua
Portuguesa sob a orientação da Prof.^a Dra.
Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovado em: 31 / 08 / 2018.

Banca Examinadora

Rose Maria Leite de Oliveira

Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

(UAL/UFCG – Orientadora)

Adriana Sidralle Rolim de Moura

Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

(UAL/UFCG – Examinadora1)

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

(UAL/UFCG – Examinadora 2)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

(UAL/UFCG – Suplente)

AGRADECIMENTOS

O que seríamos de nós sem os outros, sem os anjos disfarçados de gente? O outro que salva, que liberta, que sonha junto, que segura na mão durante a travessia, que é sol, que ama... Penso: a gente é a soma do que a gente junta e do que a gente espalha! E, assim, nos constituímos, nos engendramos, evoluímos e seguimos como o outono, trocando as folhas, ressinificando, recomeçando...

Agradeço a Deus que me ergueu e amparou, fazendo-me crer que seria possível. “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele, eternamente” (Romanos 11:36).

À Nossa Senhora, pelo amor, olhar e colo de Mãe a mim dedicados.

A minha “mainha”, Maria de Sá, pelo amor sem limites, pela linda essência partilhada, pelas preces, por ser o bálsamo que acalenta a minha alma inquieta. Durante a semeadura e colheita desta pesquisa, trilhamos por uma versão dolorosa da nossa existência, caminhamos pelo desconhecido, experimentamos medos e incertezas, nunca antes vivenciados... Seguimos juntas, (re)descobrimos a profundidade da fé e, o que era escuridão, agora, recebe o acolhimento da cura. Lutamos e estamos vencendo, porque a vida não sabe não seguir e, o tempo, não sabe não passar!

Ao meu amado pai, Francisco Melo, que, apesar da ausência física, sempre possuiu raízes seguras, ancoradas no meu coração. Numa feliz coincidência, concomitante a este estudo, quebrou-se o silêncio, revelou-se um rosto, ouviu-se uma voz, sentiu-se um abraço e, diante de uma alegria e gratidão eternas, nascia um pai e renascia uma filha.

À trama misteriosa do destino, que acalma e agita, que encanta e traz decepções, que une e separa. Por ela, me veio Marcílio Andrade, esposo querido, generoso, dedicado... Obrigada por demasiado amor e pelos estímulos constantes, ao longo da vida em comum! Obrigada, por ter escolhido ficar! Amo-te.

À Maria Eduarda e Bernardo, filhos desejados, o melhor de mim, que, nos meus sonhos, ainda existem.

Aos meus irmãos, Rodolfo e Kris, pela fraternidade superior aos sabores da convivência. Obrigada, por tanto amor e disponibilidade em cultivar os meus sonhos!

À minha cunhada Fernanda e ao meu cunhado Hermes pela solidariedade e acolhimento, nesses tempos difíceis. Obrigada, por doarem-se sem medida!

Aos amigos, por tanto bem querer, mesmo diante da impossibilidade de estarmos juntos; por acreditarem, por serem pontes, por me ajudarem a florescer... Porque um amigo é “território humano onde Deus se manifesta e nos fala” (Pe. Fábio de Melo).

A minha orientadora e inspiradora, professora Rose, exemplo de perseverança e amor. Educadora e amiga que me acolheu com um apoio incondicional, compreendendo as minhas angústias, incertezas e lágrimas, com pulso sólido e senso de humanidade. Enquanto em mim houver memória, não me esquecerei desse “anjo bom”.

À Prof^a. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais e Prof^a. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura pela participação na Banca Examinadora. Obrigada pela leitura/exame do texto desta pesquisa e pelas valiosas contribuições!

A todos os professores que integram o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UFCG da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, pelas valiosas construções de saberes, no campo da pesquisa e da ciência. Obrigada pelas lições imprescindíveis!

Aos companheiros de curso, pelo partilhar das angústias e das delícias presentes no percurso do solo acadêmico. Muito obrigada pelas inquietudes diárias, pelas orientações, pelas caronas, pelas lágrimas, sorrisos, abraços, olhares... Enfim, por tudo que os amigos fazem uns pelos outros! Sempre comigo, os levarei.

À querida amiga Francisca, pelo inesgotável afeto, pelos abraços e palavras que me reergueram nos momentos de angústias acadêmicas e existências. Enfim, pela agradável companhia nas idas e vindas à Cajazeira. Obrigada, pela presença iluminada!

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pombal/PB, por compreender as minhas ausências, amparando-me e oferecendo condições para a minha dedicação e permanência significativa no mestrado. Muito obrigada, Vanuza Bandeira e Aurineide Francisca, pela atenção, zelo e carinho a mim dispensados!

À direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário pela recepção à minha pesquisa.

À Rosalina Casimiro, nossa querida Rosa, Supervisora da EMEF Nossa senhora do Rosário, pelo acolhimento, carinho e atenção a mim dispensados, durante o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, por tornarem possível esta pesquisa, por atenderem, calorosamente, ao meu convite. Muito obrigada, pelo solícito “sim”!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter apoiado financeiramente o desenvolvimento da presente pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, embora não nominados, participaram e/ou colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização desse sonho. Obrigada aos que por mim passaram, aos que me compuseram, por isso “não deixo de dar graças por vocês, mencionando-os em minhas orações” (Efésios 1:16).

E, assim, seguirei, acreditando que “o fazer de Deus em nós é fazer com que façamos” (Pe. Fábio de Melo).

Apenas gratidão!

*A nobre arte de ensinar e aprender, aos eternos corações de estudantes, aos livros, companheiros que, embora em silêncio, falaram tanto. Aos mestres todos, que mesmo sendo mestres, permanecem fiéis e devotados à missão de partilhar saberes. A todas as vozes que sonham e se erguem na e pela educação, **dedico** este estudo.*

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco primordial uma discussão a respeito do ensino/aprendizagem da modalidade oral, nas aulas de Língua Portuguesa, no nível fundamental de escolarização. Como eixo norteador, apontamos a necessidade de o sujeito desenvolver competências linguístico-discursivas, através de divergentes gêneros, nos mais diversos contextos interativos de sua cotidianidade, tanto nos que se configuram como mais espontâneos, quanto nos mais ritualizados. Nessa perspectiva, orientamo-nos pelos questionamentos: Qual é o espaço ocupado pelo gênero oral? Há um trabalho sistematizado que promova uma reflexão do uso da oralidade, de forma a oportunizar o desenvolvimento das práticas comunicativas dos alunos? Quais os gêneros priorizados para essa prática? Definimos, portanto, como objetivo geral, analisar e discutir se e como são abordados os gêneros discursivos orais nas práticas docentes de Língua Portuguesa, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção, fundamentada no trabalho com o gênero discursivo oral debate, como meio para ampliar o letramento escolar e social dos alunos. Os sujeitos considerados, no âmbito desta pesquisa, são três professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal da cidade de Pombal-PB. Para o levantamento dos dados que constituem os *corpora* deste estudo, realizamos a aplicação de questionário, que nos possibilitou interrogar o docente a respeito da sua formação profissional e práticas de sala de aula, cujas enunciações nos permitiram reconhecer as concepções teóricas adotadas, quanto aos gêneros discursivos orais, língua e linguagem, perspectivas de ensino e procedimentos didáticos metodológicos desenvolvidos por professores de língua materna, para o tratamento dos conteúdos curriculares, com foco no eixo da modalidade oral da língua. Como base teórica, acerca do ensino de língua e oralidade, essa investigação está subsidiada pela linguística aplicada contemporânea, a partir de teorias que possuem como ponto de interseção a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem, especialmente, a partir dos postulados de Antunes (2003, 2007), Bakhtin (1995, 2000), Bortoni-Ricardo (2008), Elias (2014), Marcuschi (2001, 2005), Rojo (2005, 2009), Schneuwly & Dolz (2004), dentre outros teóricos que enfatizam a relevância do trabalho com a língua oral na aprendizagem escolar. Nesse sentido, a pesquisa aqui empreendida se assenta no rol dos estudos qualitativos, concretizados em Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores, de esfera nacional, se alicerça nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998), os quais contemplam diretrizes voltadas para a prática da oralidade no Ensino Fundamental, e assinala para a perspectiva de que é exequível construir ações didáticas que considerem a sistematização/didatização dos gêneros orais nas aulas de língua materna. Os resultados validaram a nossa hipótese inicial, embasada em nossa vivência docente, de que o espaço destinado ao estudo da modalidade oral da língua como instância ensinável, nas práticas de ensino/aprendizagem empreendidas pelos professores de Língua Portuguesa, é insuficiente para a construção e/ou aprimoramento da competência comunicativa oral do aluno, posto que ainda prevalece a cultura da supremacia da escrita.

Palavras-chave: Gênero discursivo oral. Prática de ensino. Letramento.

ABSTRACT

This research has as main focus a discussion about the teaching / learning of the oral modality, in Portuguese Language classes, at the fundamental level of schooling. As a guiding axis, we point out the need for the subject to develop linguistic-discursive skills, through divergent genres, in the most diverse interactive contexts of his daily life, both in those that are configured as more spontaneous, as in the most ritualized. From this perspective, we are guided by the questions: What is the space occupied by the oral genre? Is there a systematized work that promotes a reflection on the use of orality, in order to allow the development of the students' communicative practices? Which genres are prioritized for this practice? We define, therefore, as a general objective, to analyze and discuss if and how the oral discursive genres are approached in the teaching practices of Portuguese Language, with a view to presenting a proposal of intervention, based on the work with the discursive oral discourse genre, as a means to expand the school and social literacy of the students. The subjects considered, within the scope of this research, are three Portuguese Language teachers from the final years of Elementary School, from a Municipal School in the city of Pombal-PB. In order to collect the data that constitute the corpora of this study, we carried out the application of a questionnaire, which enabled us to question the teacher about his professional training and classroom practices, whose enunciations allowed us to recognize the theoretical conceptions adopted, regarding the genres oral discursives, language and language, teaching perspectives and methodological didactic procedures developed by teachers of mother tongue, for the treatment of curricular contents, focusing on the axis of oral language. As a theoretical basis, on the teaching of language and orality, this research is subsidized by contemporary applied linguistics, starting from theories that have as intersection point the enunciative perspective of language studies, especially, from the postulates of Antunes (2003, 2007), Bakhtin (1995, 2000), Bortoni-Ricardo (2008), Elias (2014), Marcuschi (2001, 2005), Rojo (2005, 2009), Schneuwly and Dolz (2004) among other theorists who emphasize relevance of work with oral language in school learning. In this sense, the research undertaken here is based on the list of qualitative studies, carried out in Post-Graduate Programs in Teacher Training, at the national level, based on National Curricular Parameters (BRAZIL, PCN, 1998), which include guidelines for the practice of orality in Elementary School, and points to the perspective that it is feasible to construct didactic actions that consider the systematization / didatization of oral genres in the mother tongue classes. The results validated our initial hypothesis, based on our teaching experience, that the space destined to the study of the oral modality of language as a teachable instance in the teaching / learning practices undertaken by teachers of Portuguese Language is insufficient for the construction and / or improvement of the pupil's oral communicative competence, since the culture of the supremacy of writing still prevails.

Keywords: Oral discursive gender. Teaching practice. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
LDP	Livro Didático de Português
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
LD	Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEMEDUC	Secretaria Municipal de Educação
LP	Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, DIRETRIZES E MODOS DE FAZER	17
2.1 Concepções de língua e linguagem e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica.....	17
2.1.1 Dos princípios do interacionismo para a aula de língua materna	22
2.1.2 Gêneros discursivos e práticas docentes: por um instrumento de interação social	27
2.1.3 Por uma pedagogia do oral: gêneros orais como práticas de letramento.....	34
2.1.4 Oralidade nas aulas de língua materna: entre práticas e espaços situacionais.....	40
2.1.5 Modalidade oral: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais	46
3 METODOLOGIA	55
3.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e a construção de saberes na escola	56
3.2 Passos metodológicos da pesquisa	58
3.3 Campo de pesquisa	60
3.4 Sujeitos colaboradores.....	62
3.5 Instrumento de coleta de dados	64
3.6 Categorias de análises.....	67
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
4.1 Língua/Linguagem e gêneros discursivos orais: o que dizem os professores?.....	71
4.1.1 Das concepções de Língua/Linguagem	71
4.1.2 Das concepções dos gêneros discursivos orais	75
4.2 Prática pedagógica e oralidade.....	79
4.2.1 Das competências priorizadas no ensino de língua	80
4.2.2 Da ocorrência e do planejamento dos gêneros orais como objeto de ensino	86

5 SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	104
5.1 Sequência didática: modos de pensar, modos de fazer	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFRERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	132
ANEXOS.....	193

INTRODUÇÃO

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

(Bakhtin, 1995, p. 113)¹

Como forma de comunicação social, a língua concretiza-se na enunciação. Nesse prisma, para Bakhtin/Voloshinov (1995), o homem, fundamentalmente interativo, desenvolve-se pela linguagem, oral e/ou escrita, por meio dos vínculos construídos com seus interlocutores e em contextos de comunicação concretos e situados historicamente. Dessa maneira, a linguagem opera como elemento substancial para a formação dos sujeitos, oportunizando-os participarem, através do uso efetivo da língua, de práticas sociocognitivas de leitura, escuta e/ou produção de textos orais e escritos, identificando, compreendendo, significando e articulando saberes simbólicos e vínculos sócioideológicos.

À luz dessa perspectiva, podemos asseverar, considerando o olhar bakhtiniano, que a linguagem configura-se, simultaneamente, como individual e coletiva, visto que, por meio desta, o homem faz uso da palavra dita, para elaborar o seu discurso referente ao outro. É notório, assim, que a linguagem constitui-se, primordialmente, como interação verbal, em que os vínculos se perfazem no interior de contextos dialógicos e sociais dos interactantes. Dessa forma, a palavra executa o papel de “fio condutor”, envolvendo os anseios particulares e coletivos, instaurando entre os parceiros da comunicação uma espécie de teia comunicativa, que se concretiza através da interação verbal, permitindo a estes adaptarem-se aos divergentes contextos sociais, na medida em que são arquitetados os *corpora* orais e/ou escritos.

De acordo com o exposto, ressaltamos que se faz necessário e urgente que as unidades de ensino reflitam sobre o seu papel e função social, (re)visitando e (re)orientando o fazer pedagógico atrelado, muitas vezes, ao ensino normativo da língua, que furta do aprendente o direito de constituir-se como sujeito interativo, capaz de utilizar a palavra adequadamente, mediante as diversificadas situações de sua cotidianidade. É necessário, nesse sentido, que a escola considere como objeto essencial da prática de ensino a condição humana, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que instrumentem o aluno para o exercício pleno e consciente da cidadania. Assim, a escola necessita redirecionar os objetivos, assumir novas posturas e desenvolver práticas pedagógicas, com vistas a atender aos

¹ BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995, p. 113.

avanços tecnológicos, em que o conhecimento técnico-científico, constituído por saberes estáticos, prontos e acabados, concedem espaço à outros saberes, que propiciam aos aprendentes, inseridos no processo de ensino aprendizagem da linguagem, ampliarem as suas capacidades, por meio das interações que instauram com o outro, através da mediação ancorada na palavra e nos símbolos, em contextos reais, dos mais variados espaços sociais. Nessa esfera, quando a pretensão for promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, devemos considerar, como afirma Marcuschi (2008, p. 55), “parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição.”

Inseridos nesse contexto, defendemos, assim, a necessidade de uma reflexão quanto à incorporação dos gêneros orais, como matéria prima, no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, pois julgamos que o desenvolvimento da oralidade concretiza-se progressivamente, de acordo com o acesso a um conhecimento sistematizado e conforme a vivência de práticas sociais, de forma a atender a demandas educacionais atuais, possibilitando a efetiva inserção do aluno no meio social, configurando o que se denomina letramento que, como postula Soares (2009), desenvolve-se em um contínuo de competências e práticas, por intermédio de vários estágios, ao longo de um período, que compõem diferentes níveis.

No cerne dessa discussão, é relevante reconhecermos que, de acordo com Elias (2014), desde a década de 60, quando se efetivou o início do processo de democratização da escola pública, a educação brasileira vem sofrendo transformações significativas e enfrentando muitos desafios, com o propósito de ressignificar o ensino e conquistar resultados realmente expressivos. Nesse sentido, inúmeras medidas vêm sendo colocadas em práticas, que abrangem desde a elaboração de leis, de documentos oficiais, implantando, assim, significativas discussões que, atualmente, norteiam a prática de ensino da língua, até investimentos de cunho material e humano, bem como a instalação de um sistema de avaliação, com vistas a acompanhar e analisar os progressos alcançados.

Contudo, apesar dos avanços conquistados, os diagnósticos atestam, a partir da análise das avaliações externas² e internas, a existência de quadros que permanecem com índices

² Como exemplos, podemos citar o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que é desenvolvido e dirigido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Configurando-se como uma iniciativa de avaliação comparada, destina-se a alunos na faixa etária dos 15 anos e aborda vários aspectos dos resultados educacionais, procurando, dessa forma, averiguar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Já a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são avaliações destinadas a diagnóstico em ampla escala, apresentam como objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado pelo Sistema Educacional Brasileiro, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> e <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

negativos, sinalizando progressos dispersos, que exigem o planejamento de ações, no sentido de investigar a respeito dos fatores que os motivam. É salutar destacarmos que são diversificadas as condicionantes que definem o referido quadro, entre elas, o falho processo de escolarização, que, muitas vezes, não geram condições oportunas ao desenvolvimento de habilidades e competências, que possibilitem ao sujeito o uso efetivo da língua escrita e/ou oral, em todos os campos da atividade humana, mantendo, desse modo, entre outros, o atual panorama de analfabetismo funcional.

Diante desse contexto, o ensino-aprendizagem de língua, na escola, vislumbra-se em situar os sujeitos da interação como aqueles que, de forma ativa e dialógica, constituem-se na e pela língua; em compreender as variedades linguísticas como formadoras da linguagem verbal; em considerar o texto como o espaço da interação contextualizada agregado à noção de gênero textual (GERALDI, 1997, 2002, 2009).

A partir dessa concepção, as práticas pedagógicas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, considerando o texto oral e escrito como unidade de comunicação, que se concretiza por meio de um gênero, atentam para o fato de o mesmo abarcar as especificidades sócio-históricas dos seguimentos interlocutivos, dos propósitos e dos vínculos humanos assinalados no interior das unidades sociais em que se concretizam.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais, que, segundo Bakhtin (2003), são formas relativamente sólidas de enunciados, em função das intenções comunicativas, conteúdos dizíveis, composição e estilo relacionados aos divergentes contextos sociais, – são considerados objetos de ensino imprescindíveis ao entendimento do funcionamento da língua, possibilitando, desse modo, a realização, por parte do aluno, do exercício da cidadania, por meio da ampliação da sua capacidade crítico-discursiva e, conseqüentemente, das suas condições de atuação em sociedade. A esse respeito, Bentes (2011) postula que, para o desenvolvimento de uma sociedade letrada e efetivamente democrática, é necessário o exercício mediado de práticas orais, tanto na unidade escolar, quanto fora dela, sendo essas práticas relacionadas aos princípios de igualdade, fraternidade e liberdade de expressão.

Nessa esfera, enfatizamos, assim, que dificilmente o sujeito possui condições para fazer uso da fala em todos os possíveis contextos interativos, especialmente, no que se refere àqueles em que se necessita de uma organização, a exemplo de debates, entrevistas, discursos, seminários, entre outros. Portanto, concordamos, aqui, com Marcuschi (2003) e Messias (2001), quando afirmam que é função da escola, especificamente do professor de Língua Portuguesa, possibilitar ao aluno, condições para adquirir as habilidades essenciais para se adequar às diferentes situações sociais de utilização da língua oral.

Destarte, mediante o exposto, compreendemos que se revela primordial uma ressignificação da prática de ensino-aprendizagem de língua materna, atentando-se para a (re)elaboração de uma metodologia, fundamentada em um trabalho com os gêneros discursivos orais, cuja aplicabilidade colabora para o desenvolvimento tanto ao que se refere à oralidade, quanto ao que se relaciona à escrita.

Logo, acreditamos ser possível desenvolver os saberes dos alunos com relação à fala, por meio de uma prática centrada nos gêneros discursivos orais que tornará possível a estes uma reflexão sobre o uso da língua, similar às situações que se deparam fora da sala de aula, tal como se realiza, há algum tempo, com a escrita, em que o ensino se concretiza a partir dos gêneros discursivos, possibilitando uma percepção da língua, nos seus mais diversos contextos.

Todavia, apesar de constar pesquisas, teorias e documentos oficiais pautados em posicionamentos que reconhecem a importância do trabalho com a oralidade, especialmente, com os gêneros orais na sala de aula, os estudos empreendidos pela linguística aplicada contemporânea têm demonstrado que não é constantemente que boa parte dos professores de Língua Portuguesa realizam, sistematicamente, atividades orais, estando a sua prática direcionada para a escrita.

Um fato que prejudica um trabalho mais significativo com tal modalidade da língua na escola é a carência de materiais didáticos que contemplem, de modo satisfatório, os gêneros orais. Isso, de certa forma, impossibilita, ao professor, o acesso a diretrizes mais eficazes para a elaboração da sua aula, exigindo, assim, que este disponha de um tempo mais amplo para essa tarefa, possua conhecimentos atualizados, bem como disposição para enfrentar supostas resistências, demonstrando, nesse sentido, um despreendimento de teorias sólidas, enraizadas na prática tradicional do ensino de língua materna que, na maioria das vezes, permeiam o âmbito escolar. Citemos, ainda, que o Plano de Curso do professor é elaborado, também, com base nos propósitos delineados pela Matriz Curricular Municipal que, por sua vez, adequa-se às exigências das avaliações externas, cuja centralidade está direcionada, principalmente, à abordagem da língua escrita.

Para que pudéssemos chegar ao objetivo principal dessa investigação, em torno do tratamento dos gêneros orais em sala de aula, partimos de questionamentos tais como: Qual é o espaço ocupado pelo gênero oral? Há um trabalho sistematizado que promova uma reflexão do uso da oralidade? Quais os gêneros priorizados para essa prática? Tais perguntas se concretizam a partir do momento em que se problematiza o fazer docente, nas aulas de língua materna, e como este abrange o estudo dos enunciados relativamente estáveis, ou seja, os gêneros.

Considerando as indagações acima elencadas, foram previstas as seguintes hipóteses: **a)** ainda se configura, no contexto escolar, uma supervalorização da escrita, que é ancorada na justificativa de que o aluno, ao chegar à escola, já possui o domínio da fala, sendo desnecessário, pois, o desenvolvimento de um ensino planejado e sistemático dessa prática, fato que evidencia uma forte influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento que, por muito tempo, nortearia o ensino de língua; **b)** os gêneros discursivos orais, fundamentalmente, os orais formais públicos ainda são pouco considerados nas aulas de língua materna, e parte da dificuldade da intervenção docente, no processo de desenvolvimento da oralidade, pode ser oriunda de uma concepção equivocada acerca dessa prática, que é considerada, apenas, como intermédio para a realização de outras atividades, excluindo uma abordagem do oral, como objeto de ensino com foco específico; **c)** uma das justificativas para a ausência dos gêneros discursivos orais, em uma prática de ensino sistematizada e efetivamente planejada, pode estar firmada no fato de as Matrizes Curriculares não contemplarem uma sequência que direcione e sustente a relevância de atividades estruturadas e organizadas; **d)** o material didático disponibilizado pela escola contempla atividades que preveem somente um oral espontâneo, negligenciando as práticas orais formais públicas;

Ancorados no exposto, evidenciamos que, seja qual for a perspectiva teórica, já é um ponto de consenso que a língua oral, sintetizada na forma de gêneros discursivos, deve ser contemplada como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Por isso, o objetivo geral desse estudo foi analisar e discutir se e como são abordados os gêneros discursivos orais nas práticas docentes de Língua Portuguesa, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção, fundamentada no trabalho com esses gêneros, como meio para ampliar o letramento escolar e social dos alunos.

Para tanto, propusemos mais especificamente: **a)** conhecer as concepções de oralidade dos professores participantes da investigação e confrontá-las com aquelas implícitas em suas abordagens dos gêneros discursivos orais, na sua ação pedagógica, verificando, assim, se os professores inserem o trabalho com o oral em seus planejamentos e observando que gêneros dessa modalidade vêm sendo explorados e com que frequência; **b)** investigar e descrever o tratamento dado pelo professor, acerca do trabalho com os gêneros discursivos orais nas aulas de língua materna; **c)** reconhecer as principais dificuldades relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua oral e suas implicações para a *práxis* pedagógica do docente de Língua Portuguesa; **d)** sugerir uma proposta de intervenção, materializada na forma de uma Sequência Didática (SD), contemplando um gênero discursivo oral formal, dispondo de estratégias que possibilitem aos alunos aptidão em compreender e produzir textos orais,

mediante as demandas exigidas nos ambientes sociais, demonstrando, assim, possuir o conhecimento de que a fala não se restringe a situações informais/espontâneas na cotidianidade.

Dessa forma, o propósito investigativo dessa pesquisa visa contribuir para as reflexões e propostas que norteiam as práticas de oralidade vivenciadas no espaço escolar, organizadas e aplicadas por professores de português, buscando estabelecer um elo entre a teoria e a prática docente, em vista dos desafios enfrentados.

Assim sendo, o estudo aqui empreendido, possibilitou um mapeamento do tratamento ofertado pelo professor de Língua Portuguesa aos gêneros orais e, dessa maneira, comprovou o quanto é necessário abordá-lo como forma de possibilitar aulas de língua mais significativas, funcionais e concretas, planejando e executando uma prática que disponha de estratégias que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de um sujeito interativo, que faça uso da oralidade nos mais diversos contextos de sua cotidianidade.

Nessa perspectiva, reafirmamos que a linguagem, em sua forma oral, possibilita ao aprendente desenvolver competências, no sentido de ampliar a sua capacidade de atuar socialmente, por intermédio da palavra, nos divergentes contextos de comunicação e interação, tomando como base o fato de que, em nosso cotidiano, a fala se faz mais intensamente constante do que a escrita, o que não significa considerar que uma se justapõe em relação à outra.

Nesse sentido, é preciso que se realize, antes de se planejar e efetuar aulas de língua materna, uma reflexão quanto ao ensino-aprendizagem da oralidade, uma vez que supomos que essa prática ainda se efetiva de maneira incipiente e assistemática, fato que se configurou como gatilho para as inquietações da pesquisadora que, como professora de Língua Portuguesa na escola campo de pesquisa, já percebia, na ação pedagógica do docente dessa área, uma ênfase na modalidade escrita em detrimento da oralidade, sendo esse aspecto fator decisivo para a escolha do objeto de pesquisa, sobre o qual se debruçou o presente estudo.

Para a efetivação da investigação aqui almejada, adotamos a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica em educação, por acreditarmos que a mesma atende, a contento, os propósitos desse estudo, por se configurar como uma atividade de percepção de situações, em que estão integrados sujeitos que podem revelar reações distintas, a depender da situação de uso, não se tratando, portanto, de uma mera observação ou constatação baseada no senso comum.

Desse modo, o *corpus* dessa pesquisa é constituído pelos discursos apresentados pelos sujeitos colaboradore, a saber, três professores de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Pombal-PB. Os docentes aqui considerados estão distribuídos, no quadro da

referida unidade de ensino, da seguinte forma: um professor titular para os 6º anos, outro para os 7º e 8º anos e, por fim, um para os 9º anos.

Para tanto, a proposta empreendida está subsidiada pela linguística contemporânea, a partir de teorias que possuem como ponto de interseção a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem. Nesse enfoque, no que tange à filosofia interacional e dialógica da língua/linguagem, ressaltamos as proposições de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003) e verificamos as suas implicações para o ensino/aprendizagem de língua materna, relacionada à educação básica, em um diálogo, entre outros, com Marcuschi (2001, 2008, 2010), Travaglia (2006), Koch (2011), Geraldi (1985, 2002, 2009), Elias (2014), Bortoni-Ricardo & Machado (2013), Antunes (2003) bem como com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998). Nessa trajetória, destacamos, ainda, a Teoria dos Gêneros do Discurso Bakhtiniana, perspectiva adotada nesse estudo, além dos fundamentos relacionados ao debate dos gêneros orais e das práticas de letramento, na linha sociointeracionista, desenvolvidas, especialmente, por Marcuschi (2001, 2003, 2010), Bonini & Motta-Roth (2005), Rojo & Batista (2014), Botelho (2012) e as proposições de Dolz & Schneuwly (2011), a respeito dos procedimentos didáticos da prática de ensino/aprendizagem dos gêneros orais e escritos, no âmbito escolar. Os referenciais mencionados orientaram a pesquisa realizada, configurando esta dissertação numa estrutura composta por quatro capítulos.

A princípio, buscamos estabelecer uma revisão da literatura que se dedica a discutir as concepções de Língua e Linguagem e as suas implicações para o ensino, de forma a ressaltar, mais explicitamente, a perspectiva sociointeracionista, responsável por analisar os usos e funcionamentos da língua, em situações genuínas de interação. Nesse percurso, tecemos, também, considerações a respeito da Teoria dos Gêneros Textuais e da Teoria dos Gêneros Discursivos, atribuindo um enfoque especial aos gêneros orais e a relevância dessa modalidade ser evidenciada, na prática de ensino de língua materna, como forma de proporcionar, na perspectiva do letramento, condições, para o desenvolvimento da competência discursiva e dialógica dos discentes e, ainda, refletirmos acerca do tratamento atribuído aos gêneros orais nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Realizado o levantamento bibliográfico, o próximo passo foi destinado à disposição do percurso metodológico adotado pela pesquisadora, descrevendo, de modo breve, a sua natureza, apresentando o espaço e os sujeitos pesquisados, bem como expondo os mecanismos utilizados para o levantamento dos *corpora*, tornando possível a feitura da análise e discussão dos dados obtidos, considerados determinantes para a elaboração da proposta interventiva, que foi disponibilizada sob a forma de uma Sequência Didática (SD).

Sequencialmente, dedicamo-nos à apreciação e a discussão dos dados, considerando as concepções de língua/linguagem e oralidade adotados pelo docente de língua materna, da escola campo de pesquisa e o planejamento do professor, a partir dos resultados obtidos através do questionário aplicado ao docente.

Por fim, apresentamos uma sugestão de intervenção, direcionada aos docentes de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, constituída por orientações teórico metodológicas, organizadas em uma sequência didática consoante as referências teóricas dispostas, tendo em vista ampliar o letramento escolar e social dos alunos, por meio da abordagem de um gênero discursivo oral formal que deve ser considerado no tratamento didático do professor, visto que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as situações didáticas necessitam promover ações que capacitem os alunos a utilizarem a linguagem, de modo efetivo, nos mais divergentes contextos de uso.

Nessa perspectiva, a proposta interventiva pretendida considera a importância de se desenvolver uma ação voltada ao letramento, a partir de uma prática de ensino e aprendizagem produtiva, com o intuito de contribuir para a aquisição de saberes e habilidades mais complexos, buscando meios para aproximar as inovações teóricas às práticas desenvolvidas, procurando, desse modo, possibilitar ao docente a oportunidade de revisitar as suas concepções de ensino e ações pedagógicas vigentes e, assim, (re)avaliar e redirecionar a sua prática.

2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, DIRETRIZES E MODOS DE FAZER

2.1 Concepções de língua e linguagem e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica

A língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem.

Bakhtin/Volochinov³

Consideramos, aqui, que todo estudo a respeito da língua, como também, as reflexões e ações sobre o seu ensino, implicam a definição de língua, linguagem e das perspectivas de ensino, uma vez que a forma como a linguagem é concebida influencia, diretamente, sobre a concepção de língua e, conseqüentemente, sobre os objetivos e abordagens de ensino.

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a seleção acerca do “para que”, “o quê” e “como ensinar” – objetivo/conteúdo/procedimento de ensino – é referenciado por alternativas teóricas adotadas pelos docentes. Com referência aos métodos de ensino, o autor Geraldi (1985, p. 42) tece as seguintes considerações:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim sendo, no momento em que o professor determina o que vai ensinar, de que forma, quais os recursos que irá eleger, ou seja, quando instaura uma conduta para a sua ação pedagógica, além de uma postura política, o mesmo está guiado por uma concepção de linguagem, mesmo que não possua, ainda, perspicuidade desse fato e/ou não distinga a concepção que o norteia.

Dessa forma, é fundamental para a ação pedagógica a concepção que se possui daquilo que seja linguagem, como afirma Travaglia (2006, p. 21), “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera e muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.”

³ BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria E. G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

No âmbito dessa discussão, fundamentalmente, a partir do século XX, poderíamos assinalar, de um modo geral, que a Linguística Moderna alicerçou, em etapas divergentes do seu desenvolvimento, algumas posturas epistemológicas referentes ao fenômeno das linguagens e das línguas que, direta ou indiretamente, reverberam nas práticas educativas de estudos da língua materna. A esse respeito, Travaglia (2006) observa três diferentes possibilidades para conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

Na concepção da língua como produto de representação do pensamento, pressupõe-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem e são elas, conforme o autor, que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que se apresentam consubstanciadas nos denominados estudos linguísticos tradicionais, que integram o que se tem chamado de “gramática normativa” ou “gramática tradicional”.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o objeto de investigação da linguística são os estados da mente. Portanto, uma vez efetivando-se a construção da língua no interior do sujeito, alicerçado no seu aparato biológico, a mesma configura-se como uma prática individual, oriunda do psiquismo, planejada e estruturada através da atividade mental, sendo, dessa maneira, concebida como uma expressão do pensamento.

A linguagem concebida enquanto instrumento de comunicação limita a língua à condição de código abstrato, empregado para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Assim, para que a comunicação se estabeleça, em um grau de compreensibilidade satisfatório, o domínio do código será imprescindível por parte do falante. Ao colocar em prática a língua, o mesmo utiliza as definições estruturais de que disponibiliza, para concretizar a comunicação, codificando e decodificando os signos em forma de mensagens. Nessa seara, a língua revela-se como um sistema estável e isolado, um conjunto de símbolos linguísticos que, conforme regras interiores, coloca em vigor vínculos entre si. Tal aceção de análise é relevante, no entanto, não se configura como suficiente, pois conduz ao estudo da língua isolado de sua utilização, preterindo os interlocutores e os variados contextos de uso. Sobre essa questão, Soares (2002) afirma que:

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética, e, posteriormente no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais (SOARES, 2002, p.169, grifo da autora).

Quanto à terceira concepção de língua, como forma ou processo de interação social, esta se apresenta como a essência substancial da linguagem, concretizada por intermédio da enunciação. Essa concepção solidifica-se na filosofia marxista de Bakhtin/Volochinov (1995), segundo o qual, a comunicação, inserida numa compreensão ampla, considera as ligações da interação situada e concreta. Nesse caso, a linguagem é tida como palco de interação humana, com características pautadas na produção de efeito de sentidos entre interlocutores, consoante uma específica circunstância de comunicação e um contexto sociohistórico e ideológico.

No campo da interação, consideramos oportuno referenciar Marcuschi (2001, p. 20), quando evidencia que é relevante diferenciar os termos *Linguagem* e *Língua*, já que aparentemente sinônimos, constituem fenômenos exímios e complementares;

- a) A expressão linguagem designa uma faculdade humana, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como homo sapiens, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.
- b) A expressão língua refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividades sociocognitivas para a comunicação interpessoal.

Dessa maneira, uma língua, linguagem verbal, institui-se no processo de interação linguística, envolvendo sujeitos que, na condição de interlocutores, compõem sentidos e significados ao se relacionarem com um determinado grupo social. Apoderar-se da língua, significa, assim, integrar-se na dinâmica do mundo social, atuando no sentido de reconhecer, compreender, atribuir significados e articular saberes e os laços construídos.

Considerando as implicações das concepções de língua elencadas, para a prática de ensino do docente de língua materna, Koch (2011) observa que esta permeia em si concepções do sujeito e definições de texto.

A concepção de língua como expressão do pensamento toma o sujeito como psicológico e individual, sendo este, o senhor de suas ações e da palavra dita, tornando-se o texto, nesse sentido, o resultado de uma construção especificamente mental do autor. Logo, é papel do leitor/ouvinte, “capturar” essa exposição, identificando os propósitos psicológicos do sujeito da enunciação, ou seja, daquele que é responsável pelo sentido.

Ao ocupar o lugar de código, usa-se a língua, apenas, como instrumento de comunicação, estando o sujeito à mercê do sistema, já que este não é responsável pelo discurso que profere, construindo, somente, enunciados previstos, de acordo com a disposição que possui; nessa perspectiva, o texto é tratado como produto pronto do pensamento de um autor a

ser decodificado pelo receptor/leitor. Nesse sentido, o conhecimento relacionado ao código seria o bastante para compreender o texto que, uma vez decodificado, tornar-se-ia explícito ao leitor, que agiria, prioritariamente, como sujeito passivo, exercendo, assim, o papel de mero decodificador dos signos apresentados.

Por fim, na concepção de língua como interação, temos a definição de sujeito enquanto entidade psicossocial. A partir dessa noção, o sujeito atua de forma ativa no processo de construção da interação e do social, isto é, “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados” (KOCH, 2011, p. 15). Através da referida concepção de língua e da definição de sujeito, chegamos, conforme a autora, a uma harmonia entre sujeito e sistema, em que tudo aquilo que é externo ao indivíduo o transpõe para, só então, se constituir. Nesse seguimento, o texto é concebido como o lugar de construção dos sujeitos e da interação. Assim, existem espaços no texto para a existência de informações implícitas que só são identificadas quando é acionado o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. A compreensão do que se lê, nesse âmbito, configura-se como “uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2011, p. 17, grifos da autora), deixando de ser apreendida como uma atividade de captura mental ou decodificação de signos, exigindo a mobilização de vários saberes e possibilitando ao sujeito/leitor atuar ativa e dialogicamente.

Consideramos importante acrescentarmos que, ainda é recorrente, no contexto escolar, uma supervalorização da escrita. Uma das justificativas para esse fato reside na crença de que, ao chegar à escola, o aluno já domina o ato da fala, e que este apresenta aspectos como a espontaneidade, a falta de planejamento e, principalmente, a permissão a “erros linguísticos”, não necessitando, pois, ser desenvolvido um ensino planejado e sistemático dessa prática.

É perceptível, nesse sentido, a influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento que, antes da virada pragmática, embasou o ensino de português, postulando que o aluno precisava aprender a escrever bem, visto que a língua, nesse caso, é considerada como algo externo ao sujeito, sendo necessário este adquirir a língua ensinada na escola, para ser considerado como alguém que domina o ato da fala com maestria. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 17) acrescenta que:

[...] seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada, quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. [...] Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos,

nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, de modo que a tese da *grande virada* cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento na humanidade, não passa de um mito já superado.

Nessa perspectiva, observamos que a relação linguagem, língua, sujeito e texto tem impacto direto nas propostas educacionais para o ensino/aprendizagem da língua materna, em consequência ao ensino de leitura, escrita e prática de oralidade, uma vez que os referenciais teóricos demandam uma reorganização nos programas adotados, revisitando e reestruturando objetivos, conteúdos e métodos.

Torna-se relevante salientarmos que, à medida que as abordagens foram sendo expandidas, ampliavam-se, gradativamente, as perspectivas relacionadas ao direcionamento a ser estabelecido para o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Nas concepções de língua, como *representação do pensamento e instrumento de comunicação*, repercutem ações pedagógicas que possuem como centro o estudo estrutural da língua (gramática tradicional), em detrimento da leitura e/ou da prática de escrita, apresentando-se, metodologicamente, focadas na metalinguagem de análise formal/culta. Portanto, de acordo com Geraldi (2002), prevaleceu, tradicionalmente, a análise minuciosa dos aspectos linguísticos da língua, a princípio, pautada nas orientações das gramáticas prescritivas e, posteriormente, nos dogmas da teoria da comunicação.

Por seu turno, acerca do tratamento e do espaço ofertado ao texto em sala de aula, as respectivas concepções de língua adotam atividades didáticas de leitura e escritura, assumindo o texto como um produto oriundo do pensamento do autor ou da codificação do emissor, atribuindo ao interlocutor o papel de mero receptor que, de forma passiva, identifica as exposições mentais do produtor ou decodifica, explicitamente, a representação da informação apresentada pelo mesmo. Logo, uma vez considerando essa vertente, renuncia-se uma prática que abarque a inferência agregada ao ato de leitura e escritura compreensivas e responsivas de textos, a construção verbal dialógica e a prática de estudo linguístico, de modo crítico/reflexivo.

Nessa seara, acrescentamos, consequentemente, como postula Lajolo (1991, p. 53), que o texto é, atualmente, na maioria dos casos, utilizado como pretexto para a análise de aspectos gramaticais, ou nas palavras da referida autora, como “ser intermediário de aprendizagens outras que não seja ele mesmo”. A esse respeito, Geraldi (2003, p. 106-107) declara que o texto surge como um modelo, em sentidos diversos, tais como: objeto de imitação; objeto de leitura

vozeada, oralização do texto escrito; protótipo para a feitura de textos; objeto de fixação de sentidos, aforando a leitura do docente e/ou de um crítico.

É válido ressaltarmos que, no contexto das práticas escolares, entretanto, adotar a língua como processo de interação, representa ultrapassar tais paradigmas conceituais e, por consequência, procedimentos metodológicos ineficientes, enraizados na nossa tradição escolar, quanto ao ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse sentido, como sugere Geraldi (2002, p. 42), estudar a língua “é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”.

Assim sendo, subjaz a compreensão da língua como um agrupamento de diversidades linguísticas; dos parceiros da comunicação enquanto sujeitos que se constroem e são construídos, a partir das relações dialógicas; do texto como o lugar da interação.

Mediante o exposto, reconhecemos que é indispensável promover uma prática de ensino, direcionada para uma efetiva educação linguística, a partir da apreciação das múltiplas variantes em que a língua se materializa. Com o propósito de conceder as circunstâncias essenciais, com vistas a atender, amplamente, os objetivos almejados pela docência, torna-se relevante que se alicerce essa prática em concepções seguramente delimitadas, como bem postula Guedes (2009, p. 14), afinal “[...] todos nós queremos educar para o exercício da liberdade, da cidadania, da autonomia, da consciência crítica, da autoria”.

Portanto, por acreditarmos que a concepção de língua como interação implica em uma postura diferenciada ao que se refere à educação e ao ensino de língua materna, adotaremos, pois, na pesquisa em curso, essa noção de língua como prática interativa. Para tanto, acreditamos que compreender a língua como interação, ancorada em atividades sociocognitivas, implica concebê-la de modo mais amplo, incluindo os seus aspectos enunciativos e formais, perante a construção dialógica dos sentidos. Nesse contexto, no âmbito escolar, a prioridade pelo estudo da língua, sócio-historicamente determinado, conduz-nos a crer na possibilidade de formar, de maneira significativa, sujeitos interativos, críticos e reflexivos, capacitados para integrarem o meio social, participando, ativamente, das suas diversas práticas, como discutiremos no item a seguir.

2.1.1 Dos princípios do interacionismo para a aula de língua materna

A partir da constituição diversificada e heterogênea de temas concernentes às práticas de linguagem na sala de aula, desponta a reflexão relacionada ao espaço linguístico-discursivo

ocupado pelos gêneros orais na cotidianidade da escola. Nessa perspectiva, acreditamos que destinar espaços para o trabalho com os gêneros significa instalar uma série de implicações, que abrange desde a concepção de linguagem adotada até um breve histórico da oralidade. Logo, atribuir à linguagem um caráter social e dialógico implica considerarmos os estudos bakhtinianos como aporte teórico, enfatizando alguns pontos fundamentais dos postulados desse autor.

De acordo com a afirmação anterior, partimos, nesse percurso, da definição de *evento*, que se configura como um dos pilares da filosofia bakhtiniana, podendo ser compreendido como acontecimento, como ato responsável, que se dá, a partir do reconhecimento, de forma efetiva, “da minha participação nele” (BAKHTIN, 2003, p.101) e declara a arquitetônica da autoridade como uma vinculação fenomenologicamente instituída em volta do *eu* e do *outro*. A esse respeito, o filósofo declara:

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, 2003, p. 114-115).

Nesse sentido, o cruzamento da condição do *eu* na condição do *outro*, demonstrada, através do “modelo arquitetônico”, pelo referido autor, no interior de uma perspectiva interacional e dialógica, dispõe a oralidade como condição singular para o estabelecimento do *eu*. Não pretendemos, aqui, instaurar um exercício prescindível, com base em comparações entre as modalidades escrita e oral, contudo, é essencial destacarmos que o homem se constitui, como ser social, por intermédio de uma das suas principais faculdades psicofísicas: a capacidade de expressar-se através da fala, da prática oral. Sobre essa questão, Marcuschi (2010, p 17), afirma que “seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*”, o que não significa declarar que a oralidade é superior à escrita, mas atribui à oralidade uma excelência cronológica quanto à escrita.

A oralidade, não sendo nem superior e nem inferior à escrita, ocupa uma posição de continuidade modal e configura-se como uma das formas mais constantes de interpelação na interação do eu com o outro. Para imprimir, com eficácia essa assertiva, recorremos, mais uma vez, a Bakhtin (2003, p. 142), através do seguinte fragmento: “[...] 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”.

À luz da perspectiva interacionista, é incontestável a primazia da oralidade, estando a sua organização, até mesmo no âmbito do discurso interior, disposta a imprimir a sua forma de operação. A condição de oralidade do sujeito abrange até os espaços onde a fala não se concretiza, uma vez que há, mesmo em circunstâncias de monólogo interior, um contexto implícito de fala e interposição de um outro.

Ancorados nos postulados bakhtinianos, especificamente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, podemos afirmar que, a partir de uma análise mais ampla do discurso interior, é possível observar que as formas mínimas desse discurso são compostas 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, 1995, p. 64, grifos do autor).

Por meio dessa evidência teórica, percebemos o quanto a fala é relevante no tocante à realização da língua, embora esta não se configure como a única forma dessa materialização, visto que existem outros meios de interação verbal, que se unem a esta para a construção do evento enunciativo, a exemplo das expressões faciais, das entonações, dos gestos, entre outros.

É oportuno asseverarmos que não é à toa que o linguista russo, ao direcionar o seu enfoque aos fatos concretos da língua, atribui à fala (enunciação) um valor, em oposição a um sistema abstrato de formas linguísticas inflexíveis e estáveis, percebendo, assim, que é na enunciação, na comunicação verbal que a língua se constitui de forma real. No fragmento a seguir, o filósofo apresenta a sua compreensão a respeito da verdadeira substância da língua, observando que esta

[...] 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, 1995, p. 127).

Com base nessa reflexão, torna-se relevante uma ponderação acerca da definição de interação verbal, tendo em vista não restringirmos a sua abrangência. Desse modo, faz-se necessário compreender que a interação verbal não se limita à prática, mediada pela fala e

materializada pelo contato direto com um interlocutor, mas, de maneira mais estendida, como qualquer forma de comunicação verbal. O registro escrito presente, por exemplo, em um livro, instaura-se como um ato de fala impresso, uma vez que retoma críticas, diálogos, considerações, entre outros. Portanto, apreende-se que ambas as modalidades, oral e escrita, estão inseridas no que Bakhtin denomina de interação verbal, pelo fato de a escrita também constituir “fala”, mesmo estando as mesmas consolidadas em estruturas e composições divergentes. Sobre essa questão, na atualidade, os estudos linguísticos têm ressaltado a condição de contínuo presente entre as modalidades oral e escrita que, em síntese, configuram-se como práticas comunicativas e sociais determinadas.

No contexto dessa discussão, é relevante salientarmos que o teórico russo Bakhtin, ao tratar da fala, não a concebe a partir das fronteiras da enunciação monológica isolada, ou seja, este compreende a interação verbal, através de um paradigma mais amplo, como confirma o trecho a seguir:

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, 1995, p. 127).

Acerca da concepção do diálogo entre interlocutores, Barros (2001, p. 31-32) declara que, para Bakhtin, o processo de interação entre sujeitos é considerado o princípio fundador da linguagem “[...] a interação dos interlocutores funda a linguagem”.

Assim sendo, acreditamos que as contribuições da concepção de linguagem na perspectiva dialógica possibilitam reconhecer que é a própria linguagem que dispõe e estrutura o pensamento, discordando da assertiva de que é o pensamento que tem suporte na linguagem. O conhecimento não é apenas revelado por meio da linguagem, como também é esta que primeiro autoriza a construção do pensamento. Dessa maneira, não se trata de negar a intensidade da atuação de um processo para consolidar a do outro; o que se torna relevante é o entendimento da sua interdependência, abdicando da concepção de que a linguagem somente manifesta algo que já foi pensado no seu exterior. De certo modo, há uma relação entre a linguagem e a comunicação verbal, contudo no sentido de fomentar uma interação entre os sujeitos, não sendo, portanto, condensada a um simples instrumento de comunicação.

Torna-se válido, referenciar, nessa discussão, outro ângulo das proposições do pesquisador Bakhtin. O referido autor argumenta que tanto o texto oral, quanto o escrito é objeto das ciências humanas. Nesse campo, para este “[...] o pensamento, enquanto pensamento nasce

no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas” (BAKHTIN, 2000, p. 329).

Nessa perspectiva, ao asseverar o princípio da dialogia, ao diferenciar e, ao mesmo tempo, estabelecer um vínculo entre língua e discurso, como também, ao dissertar sobre os gêneros, fundamentalmente do cotidiano, em boa parte das suas produções, Bakhtin, perpetuamente, fez referência a sujeitos que se falam, o que nos faz observar que construções orais e escritas são apreciadas como objetos de estudos por este teórico.

Com vistas a investigar a respeito das fronteiras do texto, Bakhtin (2000) proclama que todo e qualquer texto possui um sujeito. Segundo o referido autor, tornar um texto real, “executá-lo”, significa posicionar-se perante um enunciado, um todo de sentido. Ao se estabelecer uma relação dialógico, passa a ser indispensável a presença do interlocutor, para que o sentido seja constituído. Então, o autor declara que “o enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2000, p. 356).

Com base nessas reflexões, o sujeito, quando inserido em relações dialógicas, mantém a expectativa de uma manifestação responsiva perante os enunciados por ele construídos, mesmo que, a princípio, a postura seja o silêncio.

Se os diferentes sentidos do silêncio não são compreendidos pelo sujeito, nas práticas comunicativas do seu cotidiano, no espaço escolar, estes não devem, dessa maneira, ser postos em prática, pois correm o risco de afetar sobremaneira os vínculos estabelecidos entre professores e alunos. Portanto, desponta-se o enunciado que supera os limites de um sistema linguístico, visto que se compreende que o mesmo se constitui, também, por uma heterogeneidade de elementos e de sistemas, tornando-se esses divergentes componentes, os responsáveis por constituírem um momento único, que transformam o enunciado em um “todo historicamente individual e único, irreproduzível” (BAKHTIN, 2000, p. 357).

Diante do exposto, ressaltamos que as considerações apresentadas têm implicações significativas na ação pedagógica do docente de língua materna, na medida em que este desenvolve uma visão efetiva de como o seu aluno atua na vida, enquanto sujeito imerso nas relações sociais, no modo em que ele compõe as relações de ensino que integram essas mesmas relações sociais e na forma como ele pode vislumbrar um plano de estudos que possibilite, efetivamente, condições para que o seu aluno aprimore a competência discursiva, permitindo-lhe, assim, relacionar-se através da palavra com o outro e reconhecer o seu espaço na sociedade.

Logo, as concepções acima pontuadas atuam, diretamente, sobre o ensino e o estudo da língua e podem ser consideradas como fatores que justificam o percurso do ensino de Língua Portuguesa que, por um tempo significativo, centrou-se no código, na prescrição da gramática normativa, como condição necessária para o falar e o escrever bem. Com o advento das abordagens pragmáticas, o tratamento do ensino de língua foi redimensionado, atribuindo ao texto relevância, como unidade de estudo, considerando-o como espaço de interação, em que autor/falante e leitor/ouvinte constroem e negociam os sentidos, atuando como sujeitos ativos na produção de enunciados concretos.

Passou-se a reconhecer, nesse sentido, que se a interação verbal se realiza por meio de algum gênero, concretiza-se, assim, por intermédio de algum texto, já que o processo de comunicação verbal se potencializa por meio de textos realizados em um determinado gênero. A língua torna-se, portanto, uma forma de atuação social e interação ideológica, materializada sob a forma de textos orais e escritos.

Nessa esfera, a questão da oralidade, mais especificamente pensada a partir do desenvolvimento dos gêneros orais, possui, na teoria bakhtiniana, o acolhimento necessário para a sua sustentação. A construção da definição de gêneros discursivos, tanto os orais, quanto os escritos, antes passou pela composição da ideia de enunciado e, de acordo com Bakhtin (2000, p. 262), os gêneros discursivos, perspectiva adotada nesse estudo, “são conjuntos de enunciados relativamente estabilizados”. A referida definição propiciou uma compreensão da formação desses gêneros e de como eles integram a realidade linguística e discursiva.

2.1.2 Gêneros discursivos e práticas docentes: por um instrumento de interação social

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Mikhail Bakhtin⁴

Para o presente estudo, conforme apontado previamente, adotamos como ponto de partida o arcabouço teórico que toma a linguagem como uma forma de interação social e a língua (linguagem verbal) como uma manifestação interativa e dinâmica que se materializa por

⁴ BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria E. G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 285.

meio da execução de diálogos, oriundos da interação/negociação de sujeitos socialmente posicionados, em determinados contextos de situações de uso.

O homem faz uso da palavra dita, ou seja, da fala, compreendida, aqui, como manifestação da linguagem verbal, para “dizer a” e “atuar sobre” numa situação real, produzida discursivamente. Considerando, nessa perspectiva, que a definição de competência discursiva não deve ser desassociada de conceitos como os de língua/linguagem e de sociedade, práticas sociais e, entre outros, comunidade linguística e cidadania, acreditamos, diante das múltiplas manifestações textuais, tanto orais quanto escritas, existentes nas diversificadas esferas da sociedade, que o falante discursivamente competente encontra-se apto a transitar de uma instituição a outra, atuando consciente e ativamente, nas práticas sociais próprias de determinadas instituições, possuindo condições adequadas para refletir a respeito das possibilidades de mudanças nessas práticas. Nesse sentido, defendemos, assim, como alguns teóricos, dentre eles, Bakhtin (2000), Bronckart (1997), Marcuschi (2003, 2008) e Dolz & Schneuwly (2011) que a interação humana se efetiva por intermédio de um determinado gênero discursivo que se torna o responsável por organizar o processo de comunicação falado e escrito, considerando os seus aspectos sociais, temporais e históricos.

Com base nessas reflexões, enfatizamos que é notório e amplo o desenvolvimento de estudos acerca dos gêneros, especialmente, a partir da década do século XX, sendo, por vezes, classificados como modismo por uma parcela considerável de críticos da linguagem. Contudo, é relevante destacarmos que a dedicação à construção da teoria dos gêneros tem a sua origem em épocas remotas, tendo sido encetado, a partir dos estudos de Platão, permanecendo na tradição ocidental, primordialmente, vinculada aos estudos dos gêneros literários.

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, as reflexões em torno do gênero adquiriram uma maior notoriedade, atingindo campos além da arte e alcançando diversas aéreas do conhecimento, dentre elas, a Linguística. A partir do olhar direcionado aos textos e aos inúmeros discursos presentes na cotidianidade, Mikhail Bakhtin e seu círculo, constituído por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev, realizaram relevantes estudos que, até a atualidade, integram a vasta biografia a esse respeito. Conforme Rojo (2005), os referentes teóricos, a princípio, direcionaram as suas críticas aos formalistas russos que, ao analisarem os gêneros literários, lançavam mão de métodos de análise, centrados em aspectos formais, desconsiderando a comunicação e a interação estabelecida através dos gêneros.

Sobre essa questão, é válido salientarmos que o vocábulo “gênero”, vinculado ao estudo da linguagem, não é recente no ocidente, sendo tradicionalmente considerado por outras áreas, como a da Retórica, e mais recentemente foi (re)significado por outros campos de estudo como

a da Etnografia, a da Sociologia, a da Antropologia e a da Linguística, demonstrando-nos que o estudo dos gêneros possui um caráter multidisciplinar.

Aportamos a pesquisa aqui empreendida, quanto à noção de gênero, sob a orientação do viés da Linguística, especialmente, Linguística Aplicada. Recorrendo-nos, nesse sentido, às linhas Sócio-histórica e Dialógica, defendemos a associação da linguagem verbal com as práticas sócio-históricas, baseadas na interação, e com os gêneros orais e escritos; como também, adotamos as orientações para o estudo dos gêneros orais, como objetos de ensino/aprendizagem de língua materna, particularmente, a partir da corrente Interacionista e Sociodiscursiva.

Para que seja possível a realização da pesquisa ora pretendida, torna-se essencial tecermos considerações referentes ao conhecimento das concepções e métodos que englobam os estudos através dos gêneros.

A consulta às inúmeras discussões existentes em torno dos gêneros nos permite observar que as expressões “gênero textual” e/ou “gênero discursivo” têm sofrido interpretações que, em determinados momentos, consideram-nos como sinônimas e, em outros, como antagônicas. Todavia, é necessário frisarmos que a utilização de uma ou de outra expressão deve estar atrelada a uma alternativa consciente, a um esclarecimento da escolha adotada e às suas implicações.

Contemporaneamente, identificamos postulados teóricos que apresentam orientações que separam rigorosamente os gêneros textuais dos gêneros discursivos. Consoante Rojo (2005), seguindo as orientações de teóricos como Jean Paul Bronckart e Jean-Michel Adam, podemos afirmar que a Teoria dos Gêneros Textuais ou Gênero de Textos direciona-se para a materialidade do texto, ou seja, a sua infraestrutura, o seu plano geral; já a Teoria dos Gêneros Discursivos, foca-se nos estudos dos contextos de produção de enunciados ou textos, bem como nos seus aspectos sócio-históricos, tendo como maior representante Bakhtin e seu círculo. Assim, nas palavras da referida autora temos:

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185).

Entretanto, apesar das divergentes perspectivas existentes, não são raros os momentos em que as vertentes citadas dirigem-se aos mesmos estudiosos, tais como Dominique Maingueneau, Patrick Charaudeau, Bronckart, Adam, entre outros. Tal recorrência provocou, de forma distinta, a realização da descrição de enunciados ou de textos concernentes a um gênero e, desse modo, para que fosse viável a realização dessa feitura, de acordo com Rojo (2005), necessitaram investigar e adotar procedimentos diversos, explorando diferentes estudiosos e definições, tendo em vista definir as categorias de análise. Nesse contexto, a autora destaca que, quanto à Teoria de Gêneros de Texto, há uma predileção pelo plano descritivo, semelhante à composição interna do texto ou trama da composição textual; enquanto na Teoria de Gêneros Discursivos opta-se por categorizar traços relacionados à materialidade linguística, guiados por meio dos paradigmas da situação da enunciação, enfatizando os traços linguísticos provenientes do discurso, ou seja, “[...] da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos [...]” (ROJO, 2005, p. 1999).

À luz dessa perspectiva, consideramos válido referenciarmos um levantamento⁵ executado por Roxane Rojo, no ano de 2000, uma vez que este nos autoriza a demonstrar o quanto as definições, concepções e metodologias que integram as pesquisas dirigidas aos gêneros podem, ainda na atualidade, se revelar de maneira consideravelmente abstrusa, principalmente, para os docentes, justificando, assim, a sucinta apresentação das conclusões de Rojo. Salientamos, ainda, que o trabalho da referida autora, vestiu-se da intenção, primordial, de explicar de que modo as teorias, relacionadas aos estudos dos gêneros, implicam em caminhos metodológicos divergentes, sem adentrar, nesse sentido, nas razões, referentes à flutuação conceitual de Bakhtin, que impulsionaram a árdua definição das concepções que guiam as duas vertentes (textual e discursiva).

Nesse sentido, por meio do levantamento citado, Rojo expôs indagações relacionadas à enunciação das denominações de gêneros textuais ou gêneros do discurso, com a pretensão de identificar se estaria representando um objeto teórico igual ou similar. Para a realização de tal questionamento, a pesquisadora apoiou-se em razões de caráter tanto teórico, quanto prático, focando-se nos seguintes indagações: quanto à teoria, trabalhar com gênero de texto/ de discurso, seria diferente? Em caso afirmativo, quais seriam essas divergências?; já com relação

⁵ Levantamento realizado para atender à solicitação do SubGT da ANPOLL “Teorias e Gêneros em Práticas Sociais”, no XV Encontro Nacional da ANPOLL, a respeito dos mais relevantes trabalhos do LAEL/PUC-SP, consoante declaração, pelos próprios pesquisadores, na Plataforma Lattes.

ao ponto de vista aplicado à educação e a prática de ensino/aprendizagem de língua, seriam estas uma das perspectivas, mais valiosas, no sentido de possibilitar melhorias das práticas didáticas, quanto às políticas de ensino de língua, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Quanto à Teoria de Gênero de Texto, Rojo a descreve com base em quatro especificidades principais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;
- todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (ADAM, MAECUSCHI), seja por meio dos tipos de discurso (BRONCKART);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (ROJO, 2005, p. 192- 193).

Considerando essa reflexão, observamos, conforme a autora, que a Teoria de Gênero de Texto apresenta, resumidamente, um aporte teórico direcionado à materialidade linguística do texto, centralizando-se nos aspectos contextuais e funcionais, não ofertando a possibilidade de considerar a significação, com exceção dos momentos que se relacionam ao conteúdo temático. É notório, ainda, que o arcabouço teórico desenvolvido por Bronckart se vincula ao de Adam, aproximando-se deste, quanto à amplitude enunciativa e com relação ao estudo do texto, através de sequências textuais. Nesse sentido, pelo fato de o pesquisador Adam ter a sua argumentação centrada, principalmente, nos trabalhos desenvolvidos por sua obra, a partir de 1992, através da reflexão em torno do texto, tendo como base a noção de sequência textual, a Linguística Textual tem os seus propósitos posicionados no centro da análise dos discursos, reconhecendo, assim, uma relação de complementariedade entre os mesmos.

Em contrapartida, a análise orientada pela Teoria de Gêneros do Discurso empenha-se em considerar a enunciação em sua dimensão concreta, envolvendo esferas históricas e sociais. Nesse contexto, torna-se evidente que o texto revela-se, primordialmente, pelo sentido, pela significação, pelos traços valorativos, pelo conteúdo dos enunciados, sinalizados através do estilo, da organização estrutural, dos traços linguísticos, pondo em destaque, os propósitos bakhtinianos. Quanto às dimensões fundamentais e ensináveis dos gêneros do discurso, Rojo

(2005) as apresentam ancorada na teoria de Bakhtin/Volochinov (1995), na qual tais dimensões são deliberadas, particularmente, pela apreciação valorativa do locutor, da seguinte forma:

- os temas – conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*);
- as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou *estilo*). (ROJO, 2005, p. 196, grifos da autora).

Dessa forma, diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem, é fundamental levar em consideração as formas como os vínculos entre os sujeitos da enunciação são dispostos e determinados pelos modos de organização e de distribuição dos lugares sociais, nos diversos contextos e instituições sociais de construção dos discursos. Para Bakhtin/Voloshinov, essas condições são designadas por esferas comunicativas que são fragmentadas em dois amplos estratos, as que compreendem as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias, entre outras), onde domina a ideologia do cotidiano, e as esferas do sistema ideológico constituído (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa e etc.). A partir dessa orientação, o fluxo discursivo provoca, historicamente, a cristalização dos gêneros, de acordo com a adaptação aos lugares e às relações, consentindo regularidades nas práticas sociais de linguagem.

No âmbito dessa discussão, convém ressaltar que, de acordo com Bakhtin (2000), o uso efetivo da língua se concretiza sob a forma de enunciados escritos e/ou orais, concretos e únicos, proferidos pelos sujeitos de um determinado campo da atividade humana. Esses enunciados, portanto,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua composição. (BAKHTIN, 2000, p. 261).

Nesse seguimento, os gêneros revelam-se como fenômenos históricos de linguagem, intimamente relacionados à esfera social. Consoante os postulados teóricos bakhtinianos, os gêneros podem ser compreendidos como entidades históricas e sociais, nas várias áreas da atividade humana, a exemplo da empresarial, jurídica, familiar, entre outras, abrangendo as ligações entre os interactantes e as suas intenções.

Com base nas discussões aqui realizadas, optamos, para a execução desse estudo, como já sinalizado previamente, por nos guiarmos pelas orientações relacionadas aos gêneros

discursivos, cujas perspectivas de abordagem servirão de fundamento para a análise, visto que estas tornam viáveis variadas práticas de letramento.

Levando-se em consideração que o objetivo primordial desse estudo envolve os gêneros orais como instâncias ensináveis, abarcando os usos sociais das práticas de oralidade, torna-se fundamental desenvolvermos abordagens em torno da produção de textos orais, inseridos em contextos concretos de relações dialógicas, que se efetivam a partir da interação pela palavra dita, numa troca mútua de construção e recepção do discurso. Não se trata, pois, de possibilitar espaços para o desenvolvimento de práticas de oralidade, através dos gêneros orais, apenas como uma forma de apreender os elementos constitutivos de determinado gênero e/ou possibilitar eventos de fala de modo aleatório, sem oportunizar a aquisição de habilidades e saberes que considerem que a linguagem oral, tal como a escrita, necessita de uma sistematização, por meio de elementos tais como situação de uso, interlocutores, intenções comunicativas, entre outros.

Logo, a partir das evidências teóricas e práticas, produzidas ao longo dos estudos empreendidos nesse seguimento, acreditamos que o trabalho com os gêneros, seja ele oral e/ou escrito, deve promover, de maneira eficaz, a possibilidade de apreensão do gênero como parte constitutiva da ação humana, impregnando as suas interações em instâncias diversas, permitindo ao indivíduo a construção de uma competência discursiva que o capacite a atuar de forma efetiva no meio social, constituindo-se como um ser reflexivo, crítico e ativo.

Para tanto, necessitamos reconhecer, conforme afirma Marcuschi (2011), que os gêneros apresentam uma contribuição significativa para a estabilização das atividades comunicativas da cotidianidade, não podendo ser, assim, concebidos como algo que possui um modelo estanque, com estruturas rígidas, já que se trata de “enunciados relativamente estáveis”, como assevera Bakhtin, transformando-se, portanto, de acordo com as exigências sociais e culturais, nos contextos em que se concretizam. O seu traço característico e mais estável é, então, não a forma, mas a função social. Para imprimir, eficazmente, essa assertiva, é válido citá-la, por meio das palavras do próprio autor:

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise de gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Dessa perspectiva, podemos afirmar, que mediante a essa flexibilidade e variabilidade dos gêneros, na atualidade, a tendência é observar os mesmos, a partir da sua dinamicidade, do seu aspecto processual, “social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Nesse nosso percurso, é relevante referenciarmos, mais uma vez, o mencionado autor, no momento em que este postula sobre o desenvolvimento de uma prática de ensino/aprendizagem de língua materna, pautada na inserção dos gêneros:

O trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. (MARCUSCHI, 2011, p. 15).

Como pontuamos, abonamos que uma ação docente do professor de língua materna, que contemple os gêneros discursivos na sua ação pedagógica, propiciará, no âmbito dessa prática, a interação entre o oral e o escrito, considerando que um pode favorecer o outro, sem desprezar as características específicas de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, evitando, nesse sentido, a supervalorização da escrita em detrimento da oralidade e comprovando, conseqüentemente, que a modalidade oral pode ser tomada como objeto de ensino, uma vez que é passível de didatização.

2.1.3 Por uma pedagogia do oral: gêneros orais como práticas de letramento

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim.

Irândé Antunes⁶

Ancorados, dentre outros, no fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de estudo de um expressivo número de pesquisas e publicações, que se empenham no papel de construir um novo sentido para as intervenções realizadas em sala de aula, consideramos ser necessário atribuir um novo direcionamento e uma melhor condução das práticas docentes, tendo em vista ressignificar velhas teorias e incorporar concepções e metodologias que ultrapassem o estudo superficial da língua, possibilitando, nessa perspectiva, a valorização

⁶ ANTUNES, Irândé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.15.

das mais divergentes formas de interação do sujeito, a favor de um exercício mais pleno da cidadania.

Embora muitas ações institucionais já tenham sido concretizadas, no sentido de suscitar e fundamentar uma reorientação da prática de sala de aula, referente ao ensino/aprendizagem de língua materna e, apesar de haver uma compreensão generalizada de que a oralidade tem um singular papel nesse ensino, ainda é recorrente, nos dias atuais, uma ação docente caracterizada pela ênfase na escrita. Nesse sentido, atribui-se à modalidade oral um espaço tímido e pouco consistente, resumido, muitas vezes, à realização de uma intervenção descontextualizada que não apresenta um planejamento prévio, com vistas a oportunizar o aprimoramento da competência comunicativa do aluno, possibilitando-o, desse modo, atuar socialmente pelo discurso, nas mais divergentes situações de comunicação e interação.

Partindo-se do pressuposto de que a oralidade antecede todas as outras formas de interação social, visto que é constituída no âmbito familiar, também é recorrente a concepção, ancorada em correntes estruturalistas da língua, de que desenvolver essa habilidade e propiciar situações de interação social não é função da escola. Todavia, tal concepção não contempla o fato de que a modalidade oral não pode ser restrita à eventos espontâneos, em que se revela os sentimentos e emoções, ou o oral cotidiano com o qual nos comunicamos nos mais distintos contextos, já que acerca desse oral, não é exequível qualquer intervenção sistemática.

Nesse seguimento, é notório que a referente concepção não inclui o fato de que a oralidade também implica os gêneros formais, a exemplo da exposição oral (ou seminário), debate regrado, entrevista, relato de experiência ou viagem, conferência, discurso, dentre outros contextos que requerem do interlocutor o conhecimento quanto aos aspectos constitutivos dos gêneros, adquiridos por meio do letramento escolar e pela mediação do professor, claramente delimitada e definida.

Sobre essa questão, Dolz e Schneuwly (2004) destacam que o desenvolvimento da competência linguística oral do aluno deve ser promovida pela escola, a partir de um trabalho focado nos gêneros orais formais públicos que, de acordo com estes teóricos, são aqueles em que os interlocutores constituem um planejamento que antecede a fala, uma vez que os mesmos apresentam regularidades que exigem um conhecimento prévio, mesmo estando sujeitos a improvisações inerentes ao ato da fala.

Dessa perspectiva, podemos salientar que contemplar a modalidade oral da língua como objeto de ensino, tendo em vista considerar que esta vai além da possibilidade de transmitir informações, de um emissor a um receptor, permitindo ao aluno desenvolver competências comunicativas que o capacite a atuar socialmente pelo discurso, nas mais diferentes situações

de comunicação e interação, implica “levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras mais definidas do exterior, mais formais e mediadas” (SCHNEUWLY, 2004, p.143).

Quanto a esse aspecto, Dolz e Schneuwly (2004, p.125) asseveram, ainda, que, apesar de os eventos que envolvem manifestações da linguagem oral serem constantes nas salas de aula, afirma-se, com frequência, que “ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Torna-se necessário, pois, que a escola se engaje na relevante tarefa de desenvolver situações que priorizem a inserção do aluno em experiências realistas, concretas e significativas, não somente quanto ao uso da escrita, mas também e na mesma proporção, da modalidade oral da língua, afinal, como afirma Marcuschi (2005, p. 36), “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”.

Dessa forma, julgamos valioso que as práticas sociais relacionadas à fala do aluno, assim como, o acesso às divergentes manifestações linguísticas e a utilização concreta que se faz delas, configurem-se enquanto vivências, no âmbito da sala de aula. Referente a esse propósito, Matêncio (2001) pontua que é por intermédio das experiências oriundas do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno vê-se diante de situações que o oportunizem refletir acerca dos procedimentos de funcionamento da linguagem, interligando-os às práticas efetivas que ele faz da língua, possibilitando, desse modo, a construção e/ou progressão da sua competência discursiva.

Para imprimir, com eficácia, essa reflexão a respeito da modalidade oral, Dolz e Schneuwly (2004) asseveram, ainda, que a escola não deve eximir-se do papel de desenvolver práticas de ensino/aprendizagem que permitam ao aluno a apropriação da linguagem oral, mediante os diversos eventos interacionais, sobretudo, os mais formais. Os estudiosos destacam, para esse fim, a relevância de um trabalho fundamentado no ensino sistemático dos gêneros discursivos uma vez que estes apresentam condições satisfatórias para o desenvolvimento do aprendente, enquanto sujeito letrado, capaz de produzir e receber textos, sejam eles escritos e/ou orais, já que os gêneros se relacionam, diretamente, com as distintas áreas da atividade humana que requisitam dos indivíduos competências nas estruturas específicas. Logo, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 172):

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação a extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem

ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análises das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral.

Nessa perspectiva, acreditamos que um fazer pedagógico centrado no estudo da língua a partir dos gêneros torna exequível a interação entre o texto oral e o texto escrito, considerando tanto este, quanto aquele, como de suma relevância para o desenvolvimento de progressões no âmbito escolar, bem como, fora dele, uma vez que uma modalidade pode auxiliar a outra, não havendo, nesse sentido, dicotomias entre elas, mas sim, interdependência, em que se considera e respeita as particularidades de cada situação, bem como de cada estrutura que lhes são próprias, sem que para isso necessite atribuir a escrita um excessivo valor em detrimento da modalidade oral.

Assim, o estudo aqui empreendido, toma a fala e a escrita como modalidades de enunciação que se sobrepõem, isto é, usos orais (fala) e usos letrados (escrita) mesclam-se e apresentam diversificações, em consonância com o contexto imediato de uso. Dessa maneira, segundo Marcuschi (2010), a fala constitui-se como uma forma de modalidade textual, para fins comunicativos nas manifestações orais, através de sons munidos de traços prosódicos, como também, de distintos meios expressivos de outra ordem, a exemplo da gestualidade e do olhar.

Em outra ótica, para esse mesmo pesquisador, a prática escritora constitui-se por meio de elementos gráficos, abrangendo também unidades iconográficas e ideogramas. Por conseguinte, não há na perspectiva assumida por Marcuschi (2010), nem por esse estudo, uma modalidade de uso efetivo da língua que se configure como exclusivamente escrita ou estritamente oral, mas, sim, um permanente *continuum* dialético processual, entre essas duas formas de manifestação da língua. Nesse sentido, consideramos que as modalidades escritas e orais da língua possuem características próprias, contudo, estas particularidades não as tornam dicotômicas ou polarizadas, visto que estas proporcionam a construção de textos em que a oralidade pode ser contemplada pela escrita e vice-versa. Logo, salientamos que oralidade e escrita são dois fenômenos imanentes ao homem e que entre ambas existem mais similaridades do que divergências, apesar de cada uma delas manifestarem características que as particularizam e que necessitam ser vistas na perspectiva do uso e, não, como traços intrínsecos.

Quanto às relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz e Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que a presença da oralidade formal em sala de aula se efetiva a partir da aquisição

da modalidade escrita da língua, não sendo compreendida, assim, como objeto autônomo de trabalho escolar. Para ilustrar que o estudo do oral permanece ausente do entendimento dos docentes, os autores fazem referência a uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996) que revelam os aspectos seguintes:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e ‘normas’ escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática.

Os dados apresentados autoriza-nos a asseverar que é possível que a inabilidade dos alunos com relação ao uso satisfatório da linguagem oral, primordialmente no que tange ao ensino fundamental, seja proveniente da não dedicação da escola a um trabalho direcionado ao gêneros orais formais, pois consideramos que, já a partir dessa fase, o aluno deve ter acesso a construção de habilidades e competências que priorizem a sua interação como sujeito crítico e consciente, apto a transitar, eficazmente, nas variadas instâncias sociais, por meio do discurso, tornando-se, dessa forma, sujeito ativo e autor das práticas sociais mediadas pela fala, em contextos concretos de comunicação.

Nesse seguimento, considerando que a fala apresenta um caráter de múltiplas dimensões e se configura como a mais antiga forma de comunicação, ressaltamos que a inclusão da modalidade oral da língua, especialmente, dos gêneros orais formais públicos, como objeto de ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa, faz-se primordial e urgente, uma vez que possibilita a construção e compreensão dos discursos produzidos pelo outro e, por conseguinte, a estruturação da fala, tendo por finalidade a ampliação da competência comunicativa, já que, como postula Antunes (2016, p. 110-111)

Em geral, o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura. Em função desse objetivo é que se vai definir o conteúdo programático em torno do qual professor e aluno realizam sua atividade de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Castilho (1998, p. 13) enfatiza que não se concebe mais que a escola desempenhe somente a função de promover a aquisição da língua escrita, a pretexto de que o aluno já chega a sala de aula dominando o ato da fala em todos os eventos de interação, visto

que aprendeu a língua oral, na esfera familiar, e complementa “[...] 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.”

Seguindo essa mesma perspectiva, Mollica (2011, p. 11) afirma que a escola constitui-se, em consonância com o imaginário coletivo, o ambiente mais almejado para suscitar a inclusão social. Assim sendo, compreendemos que se torna uma tarefa inviável promover uma inserção social, na sua totalidade, a partir do estudo de uma única modalidade da língua, uma vez que as práticas das linguagens, nas instâncias oral e escrita, refletem a cognição exposta de práticas peculiares a cada núcleo social, não ocupando uma ou outra instância (fala e escrita) lugar de prestígio, em detrimento da outra. Nesse contexto, torna-se válido citarmos as palavras da autora:

Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. [...] Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a espaços comunicativos limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social (MOLLICA, 2011, p. 51).

Mediante o exposto, ressaltamos que para se desenvolver uma ação pedagógica em que se coloca a construção e (res)significação da expressão oral enquanto objeto de estudo, o fundamental não é caracterizar esse oral de forma geral e trabalhar exclusivamente os aspectos superficiais da fala, negando que esta modalidade possui especificidades relativas às diversas situações de uso, todavia, antes, é

[...]conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A construção do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 140).

À luz dessa perspectiva, pontuamos que um redirecionamento na prática docente do ensino de língua materna só será exequível a partir de uma concepção da linguagem como processo interativo, em que a construção dos sentidos se materializam por meio dos vínculos dialógicos estipulados com os parceiros da comunicação e as instâncias sociais, nas quais os sujeitos estão introduzidos. Para isso, é necessário que o docente considere o homem como um ser sociável e que, por esse motivo, precisa manter relações através do uso da modalidade oral e/ou escrita, com o outro e com os contextos sociais que este integra.

Por essa razão, destacamos a necessidade de se ressaltar as práticas de linguagem, a partir da instauração de situações que promovam condições, para que o aprendiz compreenda o funcionamento da língua e faça uso desta, de forma consciente e eficaz. A esse respeito, Kleiman (1992, p. 3) salienta a necessidade de se estabelecer práticas de letramento que seriam provenientes das relações dos falantes com a utilização, função e formação estrutural da escrita, uma vez que estas exercem, diretamente, influência na fala desses sujeitos. Nesse sentido, a autora propõe que sejam aplicadas “as estratégias discursivas dos falantes para se referir a objetos e eventos não diretamente acessíveis através dos sentidos e para organizar a sua fala”.

Ancorados nessas reflexões, salientamos, portanto, que se torna fator preponderante repensar o ensino de Língua Portuguesa, construindo uma prática que considere as diversas manifestações linguísticas. Nessa ótica, é preciso que o professor de língua materna apodere-se de teorias e métodos que lhe permitam refletir acerca do ensino da língua, considerando as noções de variação e de mudança, oportunizando aos alunos, assim, ampliarem seus conhecimentos sobre a língua, produzindo saberes fundamentais para interagirem em espaços comunicativos abrangentes, compreendendo o seu funcionamento e usando-a de forma competente.

Diante do exposto, discutiremos, a seguir, o espaço ocupado pela língua oral na escola que, embora se constitua como uma prática muito mais presente no cotidiano das pessoas, ainda não é contemplada de maneira a atender a relevância que encerra, no ato interacional e na consequente formação dos sujeitos.

2.1.4 Oralidade nas aulas de língua materna: entre práticas e espaços situacionais

A escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Essa língua é a “língua em função” (cf. Schmidt, 1978), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto [...]. Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória [...], com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado [...].

Irandé Antunes⁷

Inúmeras pesquisas têm se dedicado às discussões acerca das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Esses estudos evidenciam que ainda persistem, muitas vezes, uma

⁷ ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 108-109.

certa inoperância do docente em imputar eficácia ao que se propõe o ensino/aprendizagem de língua materna, porfiando, frequentemente, práticas inadequadas e irrelevantes, uma vez que estão em desacordo com as mais recentes concepções de língua e, por conseguinte, com os propósitos mais abrangentes que, legitimamente, pode-se pretender para esse ensino.

Destarte, nesses limites, ficam substanciados, naturalmente, os objetivos que uma concepção mais significativa da linguagem poderia provocar – linguagem que somente funciona para que o sujeito seja capaz de interagir socialmente, nos mais diversos contextos de sua cotidianidade. Contudo, é notório, no âmbito do ensino de língua, o destaque atribuído ao trabalho com a escrita, que se efetiva, em muitas ocasiões, por meio de uma compreensão deturpada que se possui da gramática da língua e de seu estudo, relegando o desenvolvimento da competência linguística oral do aluno a um segundo plano, desprezando, dessa forma, o fato de que

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a fala constitui-se como um elemento com finalidades dialógicas, interativas e dinâmicas de uso da língua, uma vez que produz significados e partilha saberes entre indivíduos inseridos em uma mesma esfera social e/ou em divergentes contextos comunicativos.

Logo, construir uma ação didática que considere a língua oral como fator de ensino/aprendizagem, por meio da inter-relação com o outro, ultrapassa o mero estudo de uma sequência de sons articulados, compreendendo, dessa maneira, agenciar e partilhar valores, bem como, divergentes formas de interpretar os contextos disponibilizados, levando em conta que a fala se configura como um singular instrumento de interação, do qual proveem as outras possibilidades de relações dialógicas com outros sujeitos e instâncias sociais.

Assim, ainda que de modo habitual, delegue-se ao contexto familiar a tarefa de instigar e provocar o amadurecimento das competências orais do sujeito, faz-se necessário considerar que é no ambiente escolar que reside a possibilidade destas se desenvolverem de forma sistematizada. Nesse prisma, a fala passa a ser compreendida não somente quanto à sua natureza comunicativa, mas também como um instrumento de elaboração de saberes, em que, por intermédio das dialogicidades verbais, cada membro da elocução percebe-se como partícipe das comunidades sociais que o circundam.

Nessa esfera, consideramos oportuno citar Antunes (2003), quando esta alerta para o fato de que se faz necessário, com vistas a ampliar a competência comunicativa oral do aluno, possuir ciência da relevância do caráter interacional do fazer pedagógico, que toma como objeto de estudo a fala, enfatizando que esta interação se constitui através de, pelo menos, dois interlocutores, em torno de um sentido e propósito determinados, o que autoriza que a fala ultrapasse a concepção que a considera, somente, como um mecanismo unicamente espontaneísta e descuidada, estando, dessa forma, acima das prescrições gramaticais. Nesse sentido, a autora esclarece que é preciso que a fala passe a assumir um caráter convencional e que a sala de aula oportunize condições de se analisar os padrões gerais das relações conversacionais, possibilitando abordar a realização dos gêneros orais públicos, “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 em público’” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Corroboram com essa discussão, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais que prescrevem que é função da escola ensinar a língua oral, buscando propiciar acessos a utilizações da linguagem mais convencionais e formalizados 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” (BRASIL, PCN, 1998, p. 67).

Com base nessas orientações, e elegendo a fala como um componente fundamental na formação dos sujeitos e na construção de competências que os possibilitem (re)conhecer e produzir os diversos gêneros orais, em consonância com os diferentes contextos da sua cotidianidade, não podemos deixar de atribuir atenção necessária à modalidade oral da língua, nem tão pouco se trata de converter a fala num conteúdo autônomo de Língua Portuguesa, mas, sim, desenvolvê-la integralmente e na relação com a escrita.

Dessa forma, isso significa afirmar que não é o bastante reconhecer que a fala do aluno tem relevância no meio escolar. Não é suficiente que o professor ocupe, apenas, a confortável posição de conhecedor e defensor de teorias que versam a respeito da importância do oral, como objeto de ensino. Faz-se, sim, necessário e urgente, possibilitar espaços e criar condições diversificadas para que o aluno possa participar de ações que envolvam a oralidade de forma contextualizada, a partir de atividades significativas que possibilitem ampliar a competência comunicativa deste, diante das mais diversificadas situações, em que se torna primordial o uso da palavra dita.

Nessa perspectiva, reafirmamos que as atividades de oralidade profícuas para a escola constituem aquelas que abarcam os gêneros da modalidade falada que se devem concretizar por

intermédio de atividades de escuta, produção e análise da língua, possibilitando, destarte, o uso-reflexão-uso, conforme salientam os PCN (1998). A partir destas, torna-se possível a construção de saberes e definições referentes à linguagem, os papéis sociais implicados na interação, como também a inclusão do aluno em ações de oralidade letrada, estando, desse modo, a língua falada no centro, tanto do uso, quanto da reflexão.

As atividades de **escuta**, segundo os PCN (1998), constituem aquelas nas quais os alunos são inseridos em situações reais de interlocução – concomitantes ao processo ou gravadas – somente ouvindo ou participando ativamente, através de interferências, tendo em vista efetivar avaliação, realizar registros para compreensão do tema, analisar a linguagem, de acordo com o contexto considerado, reconhecer as divergências em função dos interlocutores que fazem parte do processo comunicativo e apodera-se do conhecimento, quanto a estrutura de participação dos eventos linguísticos envolvidos.

É válido ressaltar, todavia, que não consideramos prática de escuta “desenvolver oralmente um exercício”, como diversos manuais didáticos propõem, visto que, tais atividades possibilitam pouca reflexão no que tange à modalidade oral da língua, já que, são fundamentadas, apenas, nos saberes relacionados a constituição dos textos escritos. Assim sendo, tais atividades não se configuram, como uma prática centrada e organizada com vistas ao ensino/aprendizagem dos aspectos inerentes ao oral, mas, sim, como uma atividade de análise relativa aos conteúdos abordados pela atividade escrita, não sendo as marcas típicas da oralidade, o foco de análise.

A cerca das atividades de **produção**, os PCN (1998) postulam que compreendem aquelas em que os alunos são orientados tanto para a “preparação prévia da fala”, quanto para o “uso”. A preparação prévia configura os procedimentos desenvolvidos com o intuito de ancorar a fala do locutor, oferecendo-lhe orientações quanto ao contexto de comunicação, do público alvo, da organização de participação e das particularidades do gênero, abrangendo a composição de suportes variados, a exemplo de encenação, cartazes, esquemas, entre outros. O uso inclui interlocuções ancoradas em situações reais (gêneros por natureza orais) que provêm da aptidão dos alunos, exigindo, portanto, que a escola disponibilize, como referência, uma coletânea de textos, através de atividades que favoreçam saberes da situação de comunicação.

Nesse caso, não estariam incluídas como atividade de produção os exercícios similares a “Troque ideias com o seu grupo”, “Converse com o seu professor”, já que estes não apresentam como objetivo a compreensão e o estudo do texto oral, estando os seus propósitos direcionados para a análise dos conteúdos em foco. Ora, como esse tipo de tarefa não está concentrado na materialidade oral da língua, não colaboram, efetivamente, para a compreensão

dessa modalidade e não devem, pois, configurarem como atividades de estudo da oralidade por excelência, como pode ser identificado, não raras vezes, na maioria dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

A esse respeito, Marcuschi (2003, p. 23), pontua que embora a “conversa espontânea” constitua um gênero textual e, por essa razão, deva ser explorada, ela integra a cotidianidade do falante, tornando desnecessário, assim, ser privilegiada, de forma excessiva, substituindo, demasiadamente, os demais gêneros orais, especialmente, os formais públicos. Consideramos fundamental, acrescentarmos, ainda, que é comum o uso da “conversa espontânea”, nos manuais didáticos, como atividade de produção oral, em detrimento da preparação e elaboração de outros gêneros que podem oportunizar ao aprendiz a construção de saberes necessários ao uso exitoso da fala pública, nos mais divergentes contextos de comunicação oral, bem como favorecer conhecimentos acerca dos seus preceitos de comportamento social. Logo, inquietamos o tipo de conhecimento que está sendo veiculado nas aulas de língua materna que se propõem a desenvolver a competência discursiva oral dos alunos, executando tal missão, muitas vezes, através da solicitação do uso da palavra dita, de forma descontrolada e não sistematizada.

Nesse sentido, é preciso compreendermos que o aspecto fugidio da fala a coloca na condição de uma modalidade volátil e espontânea, no entanto, na mesma proporção, torna-a mais dinâmica e menos previsível. Com referência a esse aspecto instintivo da língua falada, Bortoni-Ricardo (2008) orienta que este deve ser vinculado às enunciações que se efetivam de modo improvisado, em uma determinada situação, processo que difere da escrita oralizada, uma vez que nesta não há uma improvisação da fala, mas, sim, a leitura de um registro escrito que obedece, pois, às demarcações próprias da modalidade escrita. Neste caso, a fala exerce o papel de suporte, de conduto pela qual a mensagem escrita é veiculada.

Para Marcuschi (1997, p. 47), a “oralização da escrita” compreende “atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussões sobre o que foi falado. Nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real”. Nesse sentido, fica evidente, que essas atividades possibilitam aos alunos, somente, “ler em voz alta”, “conversar” com seu professor acerca de um assunto específico e/ou “debater” com os colegas sobre um determinado tema, tendo em vista o desenvolvimento de outra tarefa, corrigir “oralmente” um exercício, dentre outras.

Nessa perspectiva, observamos que Marcuschi (1997), assim como Bortoni-Ricardo (2008), julga as atividades citadas como insuficientes para a construção da modalidade falada, em função dos seus usos, uma vez que não se configuram, de forma circunstanciada e sistematizada, como gêneros orais e estão sendo elaboradas em detrimento da escuta e produção

que são práticas imprescindíveis para a ampliação da competência discursiva e do estudo da língua. Assim, estas tarefas, que permeiam, em larga escala, as aulas de Língua Portuguesa e os LDP, são pretextos, “falsos” exercícios de língua oral, que pouco contribuem para a análise das explicitudes dessa modalidade.

Não obstante essas posições, reiteramos que não se trata de transformar a fala numa espécie de conteúdo autônomo na prática de ensino de língua materna: esta tem que ser considerada integradamente e na vinculação com a modalidade escrita, necessitando, desse modo, possuir clareza quanto à função de um trabalho desta natureza, capaz de tornar possível a probabilidade de analisar a pluralidade dos processos de contextualização inseridos nas construções orais e escritas que oferecem “uma exploração de aspectos pragmáticos, em geral, pouco enfatizados, eliminando a sugestão tão comum de dependência textual da fala **versus** autonomia semântica da escrita” (MARCUSCHI, 1997, p. 43).

Neste seguimento, e levando-se em consideração os objetivos do ensino de Língua Portuguesa que compreendem desenvolver a competência discursiva dos usuários e a necessidade de também lhes ofertar um registro mais formal de sua língua materna, além de tornar possível o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva acerca das questões da linguagem (TRAVAGLIA, 2000), não devemos desconsiderar um trabalho com a oralidade na sala de aula. Entre tais pretensões, elege-se como crucial a capacidade de “transitar” nas distintas instâncias sociais, através do uso efetivo da modalidade oral e/ou escrita da língua.

Mediante o exposto, reforçamos, a partir de Bortoni-Ricardo (2008), a seguinte premissa:

a tarefa educativa da escola, em relação a língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar com segurança os recursos comunicativos que lhe forem necessários para empenhar-se bem nos contextos sociais em que interage. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 78)

Para imprimir, com eficácia, a discussão aqui empreendida, julgamos pertinente investigar, de modo mais amplo, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCN, 1998), no que tange ao ensino da oralidade, já que estes revelam a “posição oficial”, ou seja, a postura proveniente de estudiosos constituídos pelo MEC, para organizarem os padrões curriculares de Língua Portuguesa, tornando-se, nesse sentido, um importante suporte no espaço escolar, bem como no planejamento das situações didático-pedagógicas, efetivado pelo docente. Assim sendo, no item a seguir, dedicamo-nos a esta tarefa.

2.1.5 Modalidade oral: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

Rubem Alves⁸

As reflexões teóricas atuais, no que tange ao ensino/aprendizagem da modalidade falada da língua, talvez tenham sido suficientes para despertar, inquietar, enfim, conscientizar escolas e docentes de Língua Portuguesa da relevância de uma prática que considere, de forma concreta e sistematizada, intervenções didáticas que propiciem ao aluno condições para que este possa desenvolver competências e habilidades que o capacite para o domínio do uso público da palavra. Todavia, se o propósito é tornar a oralidade “matéria prima” de ensino, é necessário, para essa questão, suplantar o despertar de inquietudes e saberes dos profissionais da educação. Primordial se faz apresentar materiais teóricos e implementar ações que ofereçam respostas às “questões que devem fazer parte do repertório de inquietações de muitos docentes, tendo em vista que ainda pouco se sabe a respeito de como didatizar a oralidade no currículo do ensino de língua portuguesa” (COSTA-MACIEL, 2014, p. 07).

Diante desta discussão, reconhecemos que é inegável a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1998, não apenas no sentido de implementar, de forma mais premente, a inclusão da oralidade na sala de aula, enquanto objeto de estudo, mas também por apresentar, como meta primordial, a sistematização de referências para o ensino, em esfera nacional, nas divergentes áreas, respeitando as particularidades de cada região. Assim, destacamos que os PCN contribuíram sobremaneira, embora com ressalvas e críticas, para o ensino de linguagem, uma vez que, “autorizaram” o que há tempos já integrava as discussões no meio acadêmico, mas, ainda, não haviam sido incorporados pela escola: que a prática do ensino/aprendizagem de língua deveria ultrapassar os limites de uma abordagem de base, somente, gramatical, para uma abordagem pautada no texto.

Ancorados no conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – promulgada em 1996 (Lei 9394/96), que prescreve que o propósito da educação necessita ser,

⁸ ALVES, Rubem. *Lições de feitiçaria*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 19.

sobretudo, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 2011, p. 09), os PCN possuem, como componente mobilizador, a construção plena e consciente da cidadania, teor principal apresentado na carta de abertura direcionada aos docentes, pelo então Ministro da Educação: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 05).

Tomando como referência a salutar função das relações sociais e dialógicas, tendo em vista propiciar um processo de ensino e aprendizagem capaz de construir uma escola mais formadora e consciente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) evidenciam a relevância de se construir um fazer pedagógico que privilegie o uso da linguagem, nos divergentes meios sociais, tornando possível, por meio do discurso, a plena participação do indivíduo, nas variadas instâncias de comunicação, expandindo, desse modo, as possibilidades de inclusão e participação ativa, no exercício pleno da cidadania.

Em linhas gerais, o documento apresenta-se assim organizado: um texto introdutório que explica, minuciosamente, as razões de ser dos PCN, servindo, nesse propósito, a todas as áreas, e, de uma outra parte, que se organiza a partir dos volumes destinados a cada área do conhecimento em específico. Através das discussões geradas desde a construção do documento, bem como da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades de ensino, propunha-se a elaboração das diretrizes regionais.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram construídos em duas obras, distribuídas por ciclos: uma destinada aos dois primeiros ciclos (da 1ª a 4ª série) e, a outra, direcionada aos ciclos subsequentes, o 3º e 4º, que correspondem às séries da 5ª a 8ª. Atualmente, as séries aqui mencionadas recebem as seguintes denominações: no 1º e no 2º ciclos estão inseridos os anos que se estendem do 1º ao 5º; já o 3º e 4º ciclos vão do 6º ao 9º ano. Na pesquisa aqui empreendida, discutimos questões referentes aos dois últimos ciclos.

Com o propósito de orientar a construção de um trabalho com a língua enquanto objeto de ensino, os conteúdos de Língua Portuguesa, nos documentos considerados, organizam-se em torno da articulação de dois grandes eixos, a saber, o do **uso** da modalidade oral e escrita, em que os gêneros da oralidade se constituem na prática de escuta e na elaboração de textos orais, e o da **reflexão** quanto à língua e à linguagem, que pressupõe a prática de análise linguística. Nessa perspectiva, é notório que não há nenhuma atenção deferida aos conteúdos gramaticais,

nos moldes e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como era apreciado e sugerido pelos programas de ensino de antes.

Revestidos por conceitos que revelam a maturidade com que os idealizadores planejaram e construíram o documento, os PCNLP empenham-se, dessa forma, na tarefa de dilatar a análise em torno do fenômeno linguístico, procurando reduzir o exagero de estruturalismo que insiste em se fazer presente no ensino/aprendizagem de língua materna. Nessa perspectiva, esses parâmetros adotam a compreensão de língua como algo maior que necessita ser estudada sob contextos, visto que se configura “[...]como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, PCNLP, 1998, p.24). Desse modo, “[...]apreendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos os quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, PCNLP, 1998, p. 24).

Nesse seguimento, os PCNLP revalidam a virada que as pesquisas linguísticas tomaram ao elegerem o texto, numa perspectiva discursiva, como o centro, como unidade de ensino de língua materna, como comprova o fragmento a seguir:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva (...) O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, PCNLP, 1998, p. 20-21)

Assim sendo, esse paradigma de educação, que se instaurava, a partir das orientações apresentadas por esses documentos, trouxe, em âmbito escolar, o texto para o centro dos estudos relacionados à língua, uma vez que apenas por intermédio desse instrumento seria exequível o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem que beneficiasse contextos concretos (reais) de interação, já que todo e qualquer discurso, seja ele oral ou escrito, cristaliza-se através de textos.

Dessa forma, a escola passa a ser considerada um lugar proficiente, no sentido de suscitar ações didáticas que propiciem ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, PCNLP, p. 32)

Com base nessas reflexões, compreendemos que a disponibilidade de apropriação das diversas situações comunicativas oportuniza circunstâncias que possibilitem aos sujeitos o desenvolvimento da linguagem, ou seja, a expansão do seu domínio, bem como das habilidades de leitura e compreensão, mediante as diversas esferas sociais, tônica imprescindível para a formação de um sujeito, tendo em vista o exercício efetivo, crítico e reflexivo de participação social.

No tocante aos princípios organizadores dos conteúdos do ensino de língua materna, o documento esclarece que a seleção destes deve ocorrer, segundo a contingência de apropriação, por parte dos sujeitos que deverão convertê-los em saberes próprios, por intermédio da ação sobre eles, mediada pela relação com o outro, já que são nas interações sociais, através de “situações linguisticamente significativas, que se dão a expansão de capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e escrita” (BRASIL, PCNLP, 1998, p. 34).

Dessa perspectiva, surge a necessidade de se colocar em evidência uma abordagem que atribua uma posição relevante a fala do sujeito, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de reflexões que oportunize ampliar a competência discursiva dos indivíduos inseridos no processo de ensino/aprendizagem, conforme a construção progressiva de uso da linguagem.

Para os PCNLP, mesmo que a reflexão acerca da linguagem seja constitutiva da atividade discursiva, é no âmbito escolar que esta se reveste de uma relevância mais significativa, visto que “é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, PCNLP, 1998, p. 34).

Esses parâmetros, por outro lado, chamam a atenção para o equívoco posto em prática pela escola, no momento em que esta contempla a fala, muitas vezes, apenas como pretexto para a construção de saberes relacionados à prática de escrita, atribuindo a mesma, uma posição de supremacia. Todavia, necessitamos esclarecer que a finalidade dessa discussão não é excluir a importância que são peculiares a estas situações de interação, por meio da conversação, que possibilitam relevantes partilhas de experiências, negociação de sentidos, confrontos de pontos de vista, mas, sim, alertar para o que se faz, realmente necessário, quando a pretensão é a ampliação gradativa do desenvolvimento das potencialidades comunicativo-interacional do sujeito, tendo em vista estimular a participação efetiva na vida da sua comunidade. Nesse sentido, a escola precisa representar o lugar em que se multiplicam as oportunidades de se aproximar a análise da língua desse ideal de “competência” e de “cidadania”, ou melhor

esclarecendo, de “competências para a cidadania”, ofertando, assim, subsídios que possibilitem ao aluno depreender as distintas circunstâncias do uso do gênero oral, bem como a necessidade de adaptação aos divergentes contextos e gêneros que requerem a utilização, formal e informal, da modalidade oral da língua.

A partir do exposto, fica evidente que somente o conhecimento referente ao saber falar, obtido nas situações informais, não asseguram ao sujeito uma interação exitosa em todos esses contextos. Logo, não restam dúvidas de que não é função das instituições escolares ensinarem o aluno a falar, entretanto, essas instituições possuem sobre si o dever de formá-lo, no sentido de torná-lo “um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, PCNLP, p. 24). Nessa direção, Lima e Beserra (2012, p. 66) postulam que são raras as vivências concretas de uso, por parte dos alunos, da fala mais formal fora do espaço escolar e acrescentam que “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”.

Dessa forma, para que seja possível a implementação desse princípio, torna-se fundamental realizar um trabalho alicerçado na construção de estratégias que beneficiem a transposição de gêneros que se fazem presentes fora dos limites do espaço escolar, atribuindo maior relevo a sua funcionalidade e, não, ao seu aspecto estrutural, contemplado, assim, contextos comunicativos que integram o âmbito social.

Mediante o exposto, constatamos que os documentos que orientam a prática de ensino/aprendizagem (nível fundamental) de língua materna, respaldados nas teorias interacionistas e nas novas concepções discursivas, são profícuos acerca do direcionamento referente à relevância de um fazer pedagógico ancorado nas formas da linguagem oral, a partir dos gêneros discursivos orais. No entanto, ainda é quase nula, no cotidiano escolar, uma prática que ressalte a fala do aluno e, quando esta se concretiza, realiza-se por meio de atividades dialogais, que são incapazes de tornar o aprendente competente linguística e discursivamente, no sentido de construir a sua autonomia e exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio, ampliando a sua habilidade de interagir criticamente com o meio e com o outro.

Neste seguimento, podemos afirmar que, pela primeira vez, a prática de ensino de Língua Portuguesa nos é apresentada por um documento oficial que concebe a língua oral como objeto de estudo, apontando, desse modo, a necessidade de um trabalho pedagógico que promova um ensino inclusivo e democrático, bem como, chama a atenção ainda, para o fato de que a ausência dessa prática assinala a omissão perante os traços discursivos concernentes aos

enquadres públicos, nos quais, na maioria das vezes, requer formalidades. Destarte, postulam os PCNLP (BRASIL, 1998, p 67-68):

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 (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.)

Considerando o trecho anterior, é notório, portanto, que se aspira suplantar os mitos difundidos pelas dicotomias que restringiam o oral a situações de improviso e informalidade. Nesse sentido, é necessário considerar que, mesmo na condição de usuário nativo de Língua Portuguesa, circunstância em que presume o seu domínio com primazia, existem situações específicas em que o emprego da língua oral exige de nós, enquanto falantes, a construção de um discurso mais planejado, de forma a implementar uma maior formalidade no seu uso, uma vez que a interação deve se efetuar, conforme o contexto social envolvido. Logo, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, o que delimita a linguagem que devemos empregar é a situação comunicativa na qual estamos inseridos. Dessa forma, quando há uma alteração acerca do contexto discursivo, implica também uma mudança no modo de utilização da linguagem, ou seja, desponta a necessidade de uma readequação.

Enfatizamos, ainda, que a respeito do conteúdo, os PCNLP advogam propósitos claramente delimitados para o trabalho com a oralidade, sugerindo uma prática alicerçada em atividades de escuta e produção de textos orais. Quanto à escuta, prima-se por situações que propiciem ampliar os saberes discursivos, semânticos, gramaticais e, também, os elementos não-verbais inseridos na construção dos sentidos, isto é, privilegia-se atividades que possibilitem ao aluno “construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas” (BRASIL, PCNLP, 1998, p. 68). É ainda designado como objetivo do trabalho oral o emprego da escrita, quando esta se faz necessária como suporte para a oralidade, e amplificação da habilidade de reconhecer a intenção dos interlocutores.

Com relação à produção de textos orais, destaca-se que o planejamento deste concretiza-se, simultaneamente, ao processo de elaboração, mesmo que possa se apoiar na escrita, já que uma correção jamais poderá ser apagada, pois será, sempre, testemunhada pelo interlocutor. Nesse sentido, o domínio do texto oral só pode se dar a partir de um planejamento prévio que envolva os parâmetros do contexto discursivo (o tempo, os interlocutores e o seu espaço social, os objetivos, os gêneros) e, conjuntamente, levando-se em consideração o

comportamento do interlocutor, adaptando a fala, no momento do próprio ato de elaboração. Assim sendo, desenvolver uma ação didática, cujo propósito é ensinar a produzir textos orais, implica, sobretudo, preparar situações que propiciem o desenvolvimento de métodos de preparação preliminar e monitoramento simultâneo da fala que, mediante os PCNLP (BRASIL, PCN, 1998, p. 74):

- a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;
- b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;
- c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;
- d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;
- e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino.

Neste seguimento, consoante o referido documento, a prática de escuta e produção de textos na modalidade oral deve ser planejada e efetivada por intermédio dos gêneros discursivos, visto que o texto é concebido nos parâmetros como a unidade basilar do ensino; e acrescentam, também, que a seleção desses gêneros, cuja pluralidade não possui limites, são selecionados conforme a efetiva atuação do aluno no contexto social. Os PCNLP alertam, ainda, para o fato de que a referida seleção não deve se dar de forma reducionista, visto que é salutar manter uma liberdade nessa escolha, que se enquadre nas necessidades dos projetos da unidade de ensino e das peculiaridades dos grupos de aprendizes.

No bojo dessa discussão, consideramos fundamental, ainda, enfatizar que essas Orientações Curriculares, por considerarem que a língua materna constitui-se através de variedades plurais e que o aluno, quando chega à escola, já domina uma delas (a que desenvolveu na sua comunidade), alertam para o fato de que é imprescindível que a escola não cometa a “falha” de tratar a variedade linguística como não padrão, especialmente, aquelas que ultrapassam os limites dos parâmetros determinados pela gramática normativa, evitando, assim, que se reproduza, no próprio espaço escolar, a discriminação linguística. Nessa esfera, atentamos para a questão de que é uma tarefa laboriosa determinar uma forma padrão, como acentuam os PCNLP (BRASIL, 1998, p. 92):

[...] é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

A partir dessa reflexão, percebemos que essas diretrizes oficiais instituem o estudo da variação linguística como primordial, tanto para a formação da consciência linguística, quanto para o desenvolvimento da competência interativa-discursiva do educando e, por assim ser considerada, necessita ser contemplada, de forma sistemática, nas atividades de Língua Portuguesa, ou seja, por meio de um direcionamento didático-pedagógico específico.

Diante do exposto, podemos certificar que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se como um salutar instrumento de apoio, capaz de subsidiar a prática de ensino/aprendizagem empreendida pela escola e pelo docente de Língua Portuguesa. Contudo, é visível que este suporte continua, na maioria das vezes, posposto nos “armários escolares”, não integrando, desse modo, os espaços designados às discussões e planejamentos dos procedimentos didático-pedagógicos, não sendo incluído, portanto, no centro das reflexões referentes às possibilidades de implementação de um trabalho com os gêneros orais, que se configurem, realmente, como consistente, embasado e viável.

Nesse sentido, ao serem instituídos parâmetros que possuem como finalidade (re)orientar as relações do docente com a prática de ensino, torna-se necessário observar e discutir a função dos envolvidos, os pressupostos teóricos que estes dispõem, os recursos estruturais disponibilizados, para que seja exequível esse projeto de ensino e, igualmente relevante, a predisposição para uma retomada de postura no tocante à forma de conceber e operacionalizar esse ensino, a fim de garantir uma prática eficaz no contexto escolar.

Logo, ressaltamos que quando estas questões são previstas e dispositivos são construídos e acionados para o enfrentamento destas, as diretrizes dos PCN, uma vez sendo atentamente analisadas e complementadas por diferentes instrumentos teóricos, possuem a oportunidade de se constituir, efetivamente, como uma das referências para a elaboração de um projeto de ensino que seja calcado no propósito de atender às demandas sociais a que se submetem os indivíduos envolvidos nesse processo. Assim sendo, é urgente convocar a escola, especialmente, os profissionais do ensino de língua, para empreenderem um fazer pedagógico que atribua primazia ao estudo da língua/linguagem como elemento primordial para a construção de um sujeito que seja capaz de cumprir, majestosamente, diferentes funções comunicativas, enquanto interlocutor de um discurso “real” e, não, “ideal”. Só assim, a escola estará cumprindo o seu papel de “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento de apresentações públicas” (BRASIL, PCNLP, 1998, p. 25).

Não obstante, reconhecemos que as alterações propostas pelos PCN para a prática de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa foram, de certo modo, bruscas. Em todo o Brasil

sobrevieram debates, discussões e posicionamentos em torno dos fundamentos teóricos e da aplicabilidade sugeridas no decorrer do seu texto, que, a priori, estavam centradas no estudo e na apreensão do objeto de ensino proposto por este: o gênero textual.

Contudo, se considerarmos que um significativo percentual dos docentes que ministram aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, os que atuam no Ensino Fundamental, estão no exercício da docência há um longo tempo, não nos cabe estranhar que a publicação do referido documento tenha causado impacto. É de largo conhecimento o fato de que a formação desses professores, realizadas em décadas anteriores, focavam-se na abordagem tradicional da língua, que adotava como “matéria prima” para o seu estudo os aspectos gramaticais, de acordo com os preceitos ditados pela Gramática Normativa, o que a destituía, dessa forma, das novas perspectivas desenvolvidas pelos estudos em Linguística. Apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em 1996, é que foram repensadas as proposições curriculares que regem o curso de Licenciatura em Letras e, conseqüentemente, realizadas as alterações necessárias. Desse modo, há de se esperar que grande parte dos docentes demonstrassem dificuldades em adaptar-se a tal mudança.

Nessa perspectiva, o aperfeiçoamento, os cursos de capacitações e a formação continuada, destinados aos professores de língua materna, revelam-se imprescindíveis e urgentes, nesse momento em que as novas configurações do ensino e da aprendizagem precisam atender a propostas menos uniformizadoras e mais plurais, oportunizando ao educando o desenvolvimento de capacidades discursivas e linguísticas, capacitando-o a interagir, de forma inclusiva e democrática, nos variados contextos que o cerca. Afinal, não podemos vender os olhos diante das “[...]novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter/multiculturalidade, numa concepção ecológica do mundo” (TEODORO, 2003, p. 151)

3 METODOLOGIA

*Procuro despedir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...*

(CAEIRO, 1995)⁹

Os estudos dos aspectos teóricos, a princípio levantados, conduziram-nos a compreender que a prática de ensino com os gêneros orais em sala de aula pode possibilitar um melhor desempenho do aluno em situações sociais de comunicação, comprovando a sua aptidão linguística, através do reconhecimento da fala como ferramenta de interação, constituinte de um processo dinâmico, capaz de concretizar ações e de agir e atuar com e sobre o outro.

No entanto, é preciso enfatizar que, nossa suposição, conforme mencionamos anteriormente, é a de que essa prática ainda se realiza de forma incipiente e assistemática, fato que originou as inquietações da pesquisadora que, como professora de Língua Portuguesa, já percebia, na ação pedagógica do docente desta área, uma ênfase na modalidade escrita em detrimento da oral, sendo esse aspecto fator impulsionante para a escolha do objeto de pesquisa, a respeito do qual se debruça o estudo aqui apresentado.

Para verificarmos se há um espaço destinado ao trabalho com os gêneros discursivos orais em sala de aula e como estes são abordados nas práticas docentes de Língua Portuguesa, apresentamos, nesse capítulo, a postura científica adotada pela pesquisadora. Sob esse viés, acreditamos que pensar numa delimitação metodológica para auxiliar nos caminhos a serem percorridos no processo de construção de uma pesquisa, e na forma de discutir uma problemática específica, implica não apenas refletir a respeito da seleção do *locus*, do campo de pesquisa e do público alvo, mas, sobretudo, afigura-se fundamental pensar em torno do vínculo entre princípios teóricos e empiria a ser considerado. Nessa perspectiva, ao dissertar acerca da modalidade oral como objeto de ensino, foco do estudo aqui empreendido, os discursos/posturas apresentados pelos sujeitos/colaboradores dessa investigação são transportados para a discussão na ótica de elucidar suas situações concretas, em contexturas enunciativas que se revelam, simultaneamente, como singulares e plurais.

⁹ Fragmento extraído do poema *O guardião de Rebanhos*, escrito em 1914, p. 21, por Alberto Caeiro, **pseudônimo de Fernando Pessoa**.

Consideramos salutar, antes de abalizarmos, de forma didática, as etapas metodológicas que delinearam todos os passos constituintes desta investigação, indicarmos em que direção este termo é abordado. Assim sendo, aportamo-nos na postura *bakhtiniana*, compreendendo a atividade de pesquisa como um evento, visto que por se configurar como um processo que envolve interlocução e construção de sentidos, ocasiona uma forma de ser no mundo, um encadeamento entre preceitos éticos, estéticos e saberes.

Dessa feita, tal como viver, pesquisar é um segmento interativo e ideológico, em que a pesquisa e o(a) pesquisador(a), simultaneamente, inserem-se num processo de construção e reconstrução de novos paradigmas, numa constante vinculação que engloba autoria e alteridade, em um (re)pensar mais vasto, multidimensional, contextualizado e pluridisciplinar, que permite as transformações e a compreensão das formas de ser dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Cabe-nos, ainda, destacar que, ao trazer em tela questões acerca da linguagem oral, Bakhtin (2010) advoga que a matéria das ciências humanas é o ser comunicativo e falante. Logo, apoderarmo-nos dessas reflexões foi o suporte necessário para a seleção dos meios e técnicas profícuos à efetivação dessa pesquisa. Desse modo, a seguir, apresentamos a continuação do caminhar metodológico que alicerça esse estudo.

3.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e a construção de saberes na escola

O conhecimento de cunho científico integra as divergentes instâncias da vida moderna. Desse modo, a realidade que nos cerca desenha-se a partir das transformações recorrentes das elaborações intensas de novos conhecimentos, do crescimento tecnológico, das transformações no âmbito social, cultural e econômico, entre outros, que são oriundas da perspectiva sistêmica da ciência. Nesse sentido, devemos considerar que uma pesquisa desenvolvida em educação necessita primar pela consecução de resultados mais expressivos, que corroborem com as genuínas necessidades de um mundo imerso na globalidade e, por isso, passível a constantes transmutações.

Nesse prisma, as entidades de ensino constituem um ambiente relevante para investigações de caráter científico que se respaldam em múltiplos olhares interpretativistas, uma vez que, conforme postula Bortoni-Ricardo (2008), não existem meios para examinar o mundo a partir de uma postura que o desvincule das experiências sociais e significados vigentes.

Portanto, se a nossa pretensão é identificarmos se e de que forma os gêneros orais são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, instigando, nesse sentido, o professor a (re)visitar e (re)avaliar a prática desenvolvida no seu contexto de trabalho, acreditamos que a pesquisa

qualitativa, de cunho etnográfico atende, satisfatoriamente, a este propósito, posto que, segundo destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), uma pesquisa dessa natureza procura

entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. [...] O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

Ainda consoante a autora, o intuito da pesquisa qualitativa, em âmbito escolar, é o “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Nesse sentido, esse desnudar, do que aparenta estar oculto, torna possível o reconhecimento de procedimentos que, por serem habituais, escapam à vista dos sujeitos que deles fazem parte. Disso deriva a relevância de o professor assumir uma postura de pesquisador crítico, sendo capaz de depreender as múltiplas possibilidades das perspectivas epistemológicas, imbuindo-se, desse modo, do que é necessário para se compreender o vínculo entre sujeito e objeto. Só assim, posicionando-se criticamente e dialogicamente diante das prováveis agruras que impedem o desenvolvimento exitoso do trabalho efetivado em sala de aula, é que o professor pesquisador será capaz de lançar um novo olhar em torno do lugar já visitado, refazer o percurso, traçar métodos apropriados para a significação do objeto em estudo, bem como selecionar os instrumentos a serem empregados e, dessa forma, advogar, de maneira segura, os resultados obtidos.

Por este viés, compete a pesquisa qualitativa em âmbito escolar “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência de aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). É salutar considerarmos que a pesquisa qualitativa prioriza os quesitos relacionados às subjetividades de um evento específico, permitindo, assim, que a sua percepção/compreensão se estabeleça não como uma verdade incondicional, mas, sim, como um resultado dinâmico, em contínua construção e sujeito a negociações, a depender das outras “descobertas” e “certezas” produzidas por novos olhares.

Ainda sobre essa discussão, consideramos salutar citarmos Menezes (2001) que corrobora com esta postura, ao afirmar que na investigação qualitativa, do tipo etnográfica, estabelece-se uma relação dinâmica entre o mundo real e o(s) sujeito(s) da pesquisa, não sendo possível reduzi-la a números e/ou a uma mera constatação do senso comum; busca-se, portanto, interpretar os fenômenos e atribuir significados a eles. Dessa forma, compreende um trabalho cuja proposta é problematizar uma situação que proporcione à escola refletir a respeito das práticas sociais da linguagem, considerando, ainda, especificamente, que as concepções e

escolhas docentes que determinam a abordagem em relação à prática da oralidade interferem no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Torna-se válido ressaltarmos que, conforme André (2008), uma das pesquisas mais típicas da abordagem qualitativa é a do cunho etnográfico. Na área de educação, a mesma apresenta como objetivo a compreensão de aspectos específicos do contexto escolar e, para isso, faz uso de determinados ajustes no que se refere à utilização das técnicas de etnografia.

Reforça essa discussão, o disposto nos postulados do teórico Oliveira (2008, p. 172), quando nos traz: “Fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica”, sugerindo, assim, uma integração mais ampla dos participantes, que podem traçar o direcionamento dos seus caminhos com suas interações.

Assim sendo, tornar-se primordial que as instituições de ensino e os docentes fomentem ações que assegurem a possibilidade de permanentes e progressivas reflexões acerca dos conhecimentos elaborados e estabelecidos em âmbito escolar, ancorados, sem desconsiderar os saberes oriundos do senso comum, em posturas científicas que procurem desenvolver a profissionalização do professor vinculada à propagação de tecnologias capazes de provocar a expansão das práticas docentes, possibilitando-o, desse modo, compreender determinados saberes linguísticos/discursivos, dentre eles, a importância da didatização dos gêneros discursivos orais públicos que, apesar de integrarem, significativamente, as experiências cotidianas dos sujeitos, necessitam de sistematização.

3.2 Passos metodológicos da pesquisa

Com vistas a verificar se e como os gêneros discursivos orais são contemplados nas aulas de Língua Portuguesa, colocamos em prática uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, para que fosse possível construirmos discussões e reflexões mais delineadas acerca do trabalho desenvolvido, em sala de aula, com a modalidade oral da língua como objeto de ensino, considerando que este tratamento configura-se como relevante meio para ampliar o letramento escolar e social dos alunos.

Desse modo, a fase inicial deste estudo realizou-se a partir do levantamento bibliográfico que embasaria as análises, quando da elaboração do texto final. Finalizada esta etapa, iniciamos o trabalho na escola, para a construção do banco de dados que compôs este trabalho de pesquisa.

Antes de procedermos com o levantamento do *corpora*, por meio da aplicação do questionário aos professores, foram realizadas duas visitas à escola. O Primeiro encontro ocorreu no dia 21 de março/2017 e teve por objetivo apresentar o projeto de pesquisa à equipe diretiva daquela unidade, responsável legítima para o assentimento da pesquisa, e à supervisora que responde pela parte pedagógica, que acolheram, com veemência, o trabalho que seria desenvolvido e colocaram-se à disposição para contribuírem com o necessário. Na oportunidade, foi formalizada a adesão da escola à pesquisa, através do Termo de Anuência (Anexo I), assinado pelo gestor escolar.

Nossos encontros seguintes, num total de quatro, deram-se com os professores de Língua Portuguesa, mais precisamente, nos dias 28 de março, 30 de maio, 08 de agosto e 17 de outubro/2017. Logo no primeiro contato, fomos recebidos cordialmente e obtivemos posicionamentos favoráveis dos professores quanto à colaboração nessa pesquisa, que a avaliaram como relevante e se sentiram, pois, motivados a participarem do estudo que seria desenvolvido. Na ocasião, os referidos docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II) e, também, manifestaram as suas angústias, preocupações e expectativas que integram o fazer docente, evidenciando, especialmente, os obstáculos que permeiam as dificuldades de aprendizagem dos alunos que, a cada ano, embora se empenhem em promover ações pensadas para esse fim, intensificam-se a olhos vistos.

Consideramos salutar esclarecer que os diálogos com os docentes, com exceção do primeiro, ocorreram na “Parada Pedagógica”, momento que integra o Calendário Escolar fornecido pela Secretaria Municipal de Educação a todas as unidades de ensino. Tal encontro pedagógico se efetiva no início de cada bimestre e se configura como uma espécie de dia “D”, destinado a discutir e avaliar os avanços alcançados durante o bimestre anterior, no âmbito da aprendizagem, disciplina, projetos implementados, organização escolar, dentre outros, e, consoante as situações discutidas, (re)pensar e planejar, estrategicamente, ações que poderão ser desenvolvidas, nos dias letivos subsequentes, com vistas a alcançar uma prática de ensino/aprendizagem, progressivamente, mais exitosa. O encontro acontece durante todo o dia, sendo o primeiro momento destinado a todos que integram o quadro de funcionários da escola, e o segundo turno, à equipe pedagógica e corpo docente, que é subdividido, conforme a área em que atua. Enfatizamos ainda, que todos os encontros foram previamente agendados, bem como a pauta que subsidiaria cada um deles, tendo em vista evitar intervenções indesejadas quanto ao cumprimento do plano de trabalho pré-estabelecido pelo docente, para aquela ocasião.

3.3 Campo de pesquisa

O trabalho de pesquisa que ora apresentamos foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, localizada na Rua Cel. João Leite, 419, Centro, Pombal – PB. A Rede Municipal de Ensino da cidade mencionada é formada por 28 escolas, sendo 20 localizadas na zona rural (1º ao 5º ano) e 08 na zona urbana, das quais 03 trabalham com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A escola citada como campo de pesquisa é relativamente grande e funciona nos turnos matutino e vespertino. Com 11 turmas do 1º ao 5º ano e 14 turmas do 6º ao 9º ano, atende a um total de aproximadamente 741 alunos. É relevante frisarmos, ainda, que a referida escola também oferece, nos turnos manhã e tarde, o Programa Novo Mais Educação¹⁰, bem como atendimento especial aos alunos com problemas específicos de aprendizagem, por meio de um profissional especializado e capacitado para esse fim, em ambiente apropriado (Sala do AEE)¹¹, o que faz com que a referida escola integre a Política de Educação Inclusiva do Governo Federal, recebendo, portanto, recursos que devem ser destinados a esse propósito.

Cabe-nos, ainda, esclarecer que a determinação do universo deste estudo se deu, sobretudo, pelo fato da escola citada, localizar-se no centro da cidade, atender tanto aos alunos da zona rural, quanto aos residentes nas proximidades da escola, bem como, um número significativo proveniente dos bairros periféricos da cidade, o que caracteriza o seu público como suficientemente heterogêneo. Nesse sentido, de acordo com essa demanda, estamos diante de uma multiplicidade de interesses quanto à aprendizagem de divergentes perfis comportamentais e sociais que exigem da escola um esforço acentuado em possibilitar ações que atendam às expectativas desse público híbrido que possui diversificadas aptidões e necessidades, o que se configura como relevante para os propósitos desta pesquisa.

¹⁰ Programa criado pela Portaria MEC Nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE Nº 17/2017, que tem como propósito melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, através da amplificação da jornada escolar, otimizando o tempo da permanência de crianças e adolescentes na escola. Tal programa implementa-se por intermédio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

¹¹ Atendimento Educacional Especializado (AEE) que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar os entraves para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento educacional especializado diverge, necessariamente, do ensino escolar e não deve configurar-se como um espaço de reforço, para resolução das atividades desenvolvidas em sala. Logo, é o ambiente que disponibiliza recursos assistivos e didáticos pedagógicos, que auxiliam os alunos com necessidades especiais na tarefa de construção do conhecimento. Informações disponíveis em: <http://www.assistiva.com.br/aee.html>.

Para atender ao público especificado, a referida escola dispõe de uma equipe diretiva composta por um diretor e um vice-diretor, dois disciplinadores (um em cada turno), dois Cuidadores Escolares¹² (um por turno), Equipe Pedagógica (dois supervisores, sendo um para cada seguimento), além do pessoal de apoio (auxiliares, guardas, entre outros), secretaria e técnicos administrativos. No que tange ao corpo docente, a escola possui um total de 46 professores, sendo 15 nos Anos Iniciais e 31 nos Anos Finais. Torna-se salutar frisarmos que todos os docentes e equipe pedagógica possuem formação superior no campo específico em que exercem as suas funções e que 70% dos professores concluíram cursos de pós-graduação (especialização e/ou mestrado), o que pode justificar o fato da escola ter ocupado um lugar de destaque, ao conquistar, nos últimos anos, índices significativos, com relação ao resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Escola Básica).

Por fim, apresentamos no quadro abaixo, o sumário da delimitação do campo de pesquisa.

Quadro 1: Demarcação do estudo

Quanto ao espaço
Escola Pública Municipal, da cidade de Pombal, Paraíba / Brasil.
Quanto ao tempo
Ano de 2017, mais precisamente, de março a novembro.
Quanto aos instrumentos
• Questionário
Quanto ao caso estudado
Espaço destinado aos gêneros orais formais públicos, como objeto de ensino.

Fonte: Elaboração própria

No bojo dessa discussão, consideramos pertinente esclarecer que a nossa intenção não está centrada em desenvolver um exame detalhado e amplo quanto ao objeto investigado, num enquadramento que exceda as fronteiras do âmbito da sala de aula, nem, muito menos, pretendemos eleger um “modelo” de um bom professor de Língua Portuguesa, a partir de “receitas” ou “paradigmas” estáveis, de como abordar a modalidade oral da língua, na sua

¹² O Cuidador Escolar é o profissional que está inserido na interdisciplinaridade dos divergentes campos do conhecimento, com vistas a introduzir o educando com necessidades educativas especiais, no contexto escolar, possibilitando, assim, a sua interação com o saber e com o outro.

prática de ensino/aprendizagem. Acreditamos e buscamos despertar ações, cujas consequências possibilitem a construção de um professor pesquisador, capaz de (re)significar teorias e posturas que ultrapassem as barreiras das “imutáveis” prescrições e concepções que permeiam as unidades de ensino.

Ademais, elucidamos que não pretendemos expor dados que busquem a universalização dos resultados, posto que consideramos cada experiência como uma, com marcas temporais e espaciais determinadas. Nesse sentido, compreendemos que cada percurso profissional edifica-se a partir de variantes específicas e que, numa ação de comparação, é fundamental adequar-se à situação vivenciada. Portanto, compreender os resultados deste estudo, significa, também, entender o contexto no qual os diálogos foram gerados.

3.4 Sujeitos colaboradores

Os sujeitos desta investigação, foram três professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, em Pombal – PB. Os referidos docentes estão distribuídos, no quadro da unidade de ensino citada, do seguinte modo: um professor titular para os 6º anos, outro para os 7º e 8º anos e, por fim, uma para os 9º anos.

A seguir, apresentamos o perfil dos docentes colaboradores. Em cumprimento aos princípios da pesquisa científica, estes não terão seus nomes revelados e serão identificados, durante o estudo, como: P1, P2 e P3, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo II).

Quadro 2: Perfil dos professores colaboradores

NOME	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE OCÊNCIA NA REDE	JORNADA DE TRABALHO
P1	F	42	Letras - UFCG	Mestrado Profissional em Letras (UFCG)	Efetiva	22 anos	14 anos	50 horas/semanais

P2	F	28	Letras - UFCG	Especialização em Estudos Linguísticos e Literários (FIP)	Efetiva	03 anos	2 ano	30 horas/semanais
P3	F	40	Letras –FIP	Especialização em Língua, Linguística e Literatura (FIP)	Contratada	12 anos	1 ano	30 horas/semanais

Fonte: Elaboração própria

Conforme se observa no quadro 2, todos os professores colaboradores possuem formação superior completa, com habilitação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa (vernáculo), sendo dois pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e um pela Faculdade Integrada de Patos – FIP. Verificamos, ainda, que os mesmos concluíram pós-graduação na área em que atuam, sendo dois a nível de especialização e um a nível de mestrado. Acerca da situação funcional, dois são efetivos e um é contratado; quanto ao tempo de atuação, com exceção de um docente, os demais apresentam mais de dez anos e, particularmente, na Rede Municipal de Ensino, mais de um ano, fator relevante para esta investigação, quanto a se considerar professores integrados na cultura da Rede Municipal de Ensino; atualmente, possuem uma jornada de trabalho que varia entre 30 e 50 horas/semanais.

É válido salientarmos que os professores participantes deste estudo são considerados, pela equipe diretiva e pedagógica da escola, profissionais competentes e comprometidos com o seu fazer docente, estando, constantemente, engajados em estudos e dispostos a discutir teorias e métodos que possibilitem dirimir as dificuldades de aprendizagem dos alunos que apresentam níveis incompatíveis com o número apresentado pelo IDEB (Índice de Aprendizagem da Educação Básica) do município, uma vez que este evidencia uma situação significativamente confortável acerca dos índices de aprendizagem. Nesse contexto, podemos considerar que os professores colaboradores apresentam-se como sujeitos comprometidos com o papel de oportunizar a formação qualificada dos educandos, a partir de uma ação didática contínua de ação-reflexão-ação que, segundo Shön (2000), caracteriza a estrutura de uma prática direcionada a construção e explicitações, permanentes, de saberes.

3.5 Instrumento de coleta de dados

Direcionando o nosso olhar para as questões propriamente relacionadas ao instrumento de geração de dados empregado no âmbito desse estudo, consideramos oportuno confessarmos que investigar o conhecimento dos docentes colocou em evidência aspectos metodológicos relativos, primordialmente, ao *como* realizar a obtenção das informações pretendidas. O desafio de conservar o distanciamento, fundamental a todo e qualquer procedimento de pesquisa, instaurou-se desde os primeiros instantes de reflexão. No estágio inicial das inquietações a esse respeito, buscamos problematizar a perspectiva do professor que examina a si e aos demais parceiros de profissão, estando, nesse prisma, totalmente imerso no contexto que gerou os questionamentos iniciais, posto que se trata de um professor de Língua Portuguesa empreendendo uma pesquisa junto a outros docentes desse mesmo campo de atuação.

Essa imersão no cotidiano que, conforme Amorim (2004, p. 26), “[...] pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade [...]”, deveria, tendo em vista propiciar a atividade de pesquisa, converter-se em um “exílio deliberado”, consoante metáfora da própria autora. Assim, seria possibilitado ao pesquisador buscar proceder à escuta da alteridade, recepcionando o outro e também sendo por este acolhido, na procura pelo estranhamento causador da indagação e do detrimento da naturalidade que, de forma habitual, povoa a observação de situações configuradas como familiares.

À visto disso, a relação de proximidade existente entre a pesquisadora e o público alvo dessa investigação, pelo fato de exercerem a mesma profissão, em campo de atuação semelhante (Rede Municipal de Ensino), significou um desafio cuja probabilidade de superação foi sendo edificada, no decorrer das discussões e reflexões, na seleção do meio de pesquisa mais apropriado as intenções desse estudo, em seu modo de emprego e, primordialmente, na observação, análise e interpretação dos dados obtidos.

Nesse nosso percurso, como já informado anteriormente, optamos por uma abordagem metodológica ancorada no enfoque interpretativo, a partir de um paradigma qualitativo de pesquisa. Sob esse viés, a compreensão dos fenômenos educacionais e sociais que integram o mundo concreto é mediada pela interpretação dos sentidos que os sujeitos conferem às suas práticas, no âmbito de um deliberado contexto.

São agregados ao arquétipo qualitativo de pesquisa, segundo a tradição, técnicas de coleta de informações que coloquem em relevo o contato distendido do pesquisador com o sujeito, a exemplo das entrevistas, divergentes métodos de observação, estudo de caso, dentre outros. Levando-se em consideração as investigações relacionadas ao modelo quantitativo de

pesquisa, os meios que se revelam mais habituais para a coleta de dados são os questionários (*surveys*), formulários e testes empíricos direcionados para a averiguação da validade dos pressupostos teóricos estipulados, a princípio, pelo pesquisador, em uma circunstância que Guerra (2012, p. 22) reconhece como “contexto da prova”. No entanto, isso não implica dizer que não existem pesquisas que empregam múltiplos métodos, com vistas à obtenção dos dados pretendidos, revestindo-se, nesse sentido, de uma visão integradora, que não se restringe à dividir, rigidamente, as abordagens quantitativas de um lado e as qualitativas, de outro. Nessa configuração, mais do que pretender o isolamento em contextos que tomam partido, exclusivamente, por um determinado paradigma epistemológico, na posição de Brandão (2002, p. 28)

a questão que se coloca para os pesquisadores em Educação e Ciências Sociais, não é se as abordagens que utilizam de métodos quantitativos são mais ou menos adequadas para o estudo dos fenômenos sociais do que as que utilizam o materiais qualitativos; a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar.

No cerne dessa discussão, coadunamo-nos, ainda, com os postulados de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) quando este assevera que a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos sociais, introduzidos em uma situação determinada, estabelecendo-se, dessa forma, uma vinculação dinâmica entre o mundo concreto e o(os) sujeito(s) da pesquisa. Destarte, para se constatar se e como se efetiva a abordagem dos gêneros discursivos orais em sala de aula, o levantamento do *corpus* foi conduzido a partir da aplicação de um questionário aos professores colaboradores desse estudo (Apêndice I).

A opção pelo questionário, justifica-se pelo fato de a pesquisadora exercer a mesma profissão dos sujeitos considerados nessa averiguação (professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino da cidade de Pombal/PB) e, por essa razão, ser conhecedora da exaustiva rotina de trabalho dos mesmos, constituída por uma ampla carga horária, distribuída em divergentes unidades de ensino, o que, conseqüentemente, poderia acarretar uma possível restrição na disponibilidade de tempo dos docentes, para participarem, a contento, do estudo almejado, condição, essa, que poderia entravar o emprego de instrumentos que requisitassem um amplo dispêndio de tempo desses profissionais, tanto ao que se refere à participação, quanto à prováveis deslocamentos espaciais. Desse modo, a preferência pelo questionário, concebido, tradicionalmente, como um instrumento imparcial de obtenção de informações vinculado à geração de dados de cunho quantitativo, já possuía, na sua essência, um considerável nível de

aproximação entre o pesquisador e seu sujeito, mesmo que se planeasse o distanciamento enfatizado por Amorim (2004).

Outro fator preponderante para a referida escolha, reside no fato de ser possível aplicar o questionário, a partir de uma prática que não exige, necessariamente, uma abrangente intervenção do pesquisador, no processo de participação do público alvo selecionado. Todavia, apesar desse instrumento ter se adequado aos propósitos aqui empreendidos, atendendo, de forma exitosa, às nossas necessidades, reconhecemos que, assim como os demais meios de pesquisa, este apresenta limitações, que poderiam ser sanadas, a partir do emprego de divergentes métodos de investigação, aplicados à um mesmo estudo. Reconhecimento que, embora pertinente, não desvalida os resultados, discussões e reflexões implementados no âmbito desse estudo científico.

Cabe-nos, também, asseverar que a elaboração de um questionário de pesquisa, bem como outros meios de geração de informações, requer do pesquisador um olhar reflexivo no tocante à pluralidade de fatores, que se manifestam no processo de investigação e que são a este inerentes, sobretudo, na etapa dedicada à análise desses dados. Nessa perspectiva, avaliamos, durante o processo de construção do questionário, tanto as condições peculiares a esse instrumento, a saber, as questões relativas ao tipo, à clareza, à quantidade e modo de apresentação das indagações, quanto a outros fatores mais intrinsecamente relacionados à temática e aos propósitos investigativos desse estudo.

Junto a isso, é relevante lembrarmos que buscamos, no cerne desse estudo, revestir o questionário aplicado de um caráter mais qualitativo, quanto à geração e análise dos dados obtidos. Assim sendo, optamos por organizá-lo a partir de questões discursivas, o que possibilitou aos docentes, se manifestarem por intermédio do seu próprio discurso, expressando, desse modo, possíveis associações de sentidos, acerca das posturas teóricas adotadas e dos pontos de vista por eles desenvolvidos. Além disso, dedicamos uma atenção especial a redação das perguntas, visando à maior clareza e coerência possíveis, como também, à ordem em que estas foram dispostas no questionário, de modo a obedecerem à uma abordagem gradual, partindo de temas gerais, para os mais específicos.

Nesse contexto, a aplicação do referido instrumento possibilitou-nos vislumbrar os seguintes pontos: aspectos importantes para o ensino de Língua Portuguesa; concepções de Língua/Linguagem e gêneros discursivos orais; relevância atribuída à modalidade oral, como objeto de ensino; espaço destinado, em sala de aula, ao estudo da língua oral, a partir dos gêneros discursivos formais públicos, e critérios considerados para a seleção desses gêneros, e, especificamente, o modo como são abordados (atividades desenvolvidas e características e

dimensões relevantes no que tange a oralidade) e, por fim, parecer quanto às propostas de ensino da língua oral, apresentadas pelo o livro didático adotado.

Dessa feita, ao final do levantamento dos dados apontados pelo questionário aplicado, foi realizada uma tarefa minuciosa de análise e transcrição dos *corpora*, composto pelos dados fornecidos, através do contato com os professores e a partir do referido instrumento, para procedermos com a análise qualitativa e discussão dos dados coletados pela investigação e, por fim, com base no mapeamento traçado pela realidade considerada, elaborarmos a proposta de intervenção, a partir do desenvolvimento de uma SD, tendo em vista contribuir para uma prática reflexiva, ancorada na didatização dos gêneros discursivos orais, que poderá ser considerada como um subsídio teórico e prático para o professor ampliar as suas ações e/ou inserir uma prática pautada em novas perspectivas de trabalho com a modalidade oral, re(construindo) a sua prática, de forma a tornar possível o desenvolvimento desse tipo de habilidade em sala de aula e, conseqüentemente, em práticas sociais diversas.

3.6 Categorias de análise

Com o propósito de nos servirmos de uma técnica de análise e interpretação de dados que torne possível o entendimento e o alinhamento da teoria considerada com as questões do presente estudo, optamos por construir categorias de análise, com vistas a agrupar as reflexões realizadas. A elaboração de tais categorias se deu a partir da literatura que embasou esse estudo, bem como, de nossa imersão nos dados provenientes dos questionários, compreendendo eventos pontuais localizados e seguindo a neutralidade científica à luz da interpretação qualitativa que nos permitiu dissecar os discursos e apresentar os possíveis entendimentos e/ou interpretações.

À luz dessa perspectiva, o presente estudo tratará das categorias temáticas dispostas abaixo:

I. Concepções enunciativas acerca de Língua/Linguagem e Gêneros discursivos orais;

II. Prática pedagógica e oralidade (competências priorizadas; identificação da presença ou ausência do trabalho com os gêneros orais, como objeto de ensino, especialmente os formais públicos, de forma didática e sistematizada; avaliação do professor acerca do tratamento ofertado aos gêneros discursivos orais, pelo livro didático adotado).

Para a melhor compreensão das unidades consideradas para a análise dos questionários apresentamos, na Figura 1, a sistematização dessas categorias:

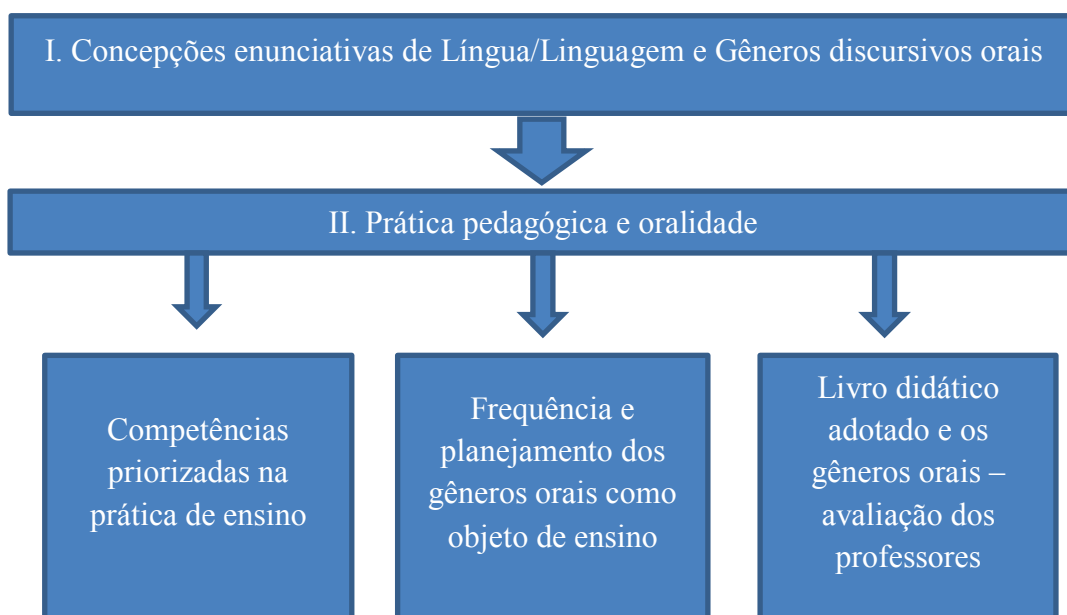


Figura 1. Sistematização das categorias de análise

Fonte: Elaboração própria

Consoante às categorias apresentadas, realizamos todo o processo de análise projetado para esse estudo, refletindo, não somente, sobre o tratamento ofertado aos gêneros discursivos orais na sala de aula e a respeito da postura e atuação do professor de língua materna, perante os paradigmas que direcionam, atualmente, o ensino/aprendizagem da mesma, em um determinado contexto escolar, mas, também, a partir das reflexões suscitadas, propomos ações interventivas que oportunizam o redirecionamento do ensino de língua que, de fato, explore as potencialidades da prática da oralidade que se revela como fundamental para o efetivo letramento, possibilitando, nesse sentido, condições favoráveis e eficazes para a construção de um sujeito crítico e capaz de atuar através das diversas práticas sociais, sejam elas pautadas na leitura, na escrita e/ou na fala. Só assim, a prática de ensino assumirá a sua verdadeira função como escola, como professor.

É relevante destacarmos que todos os dados foram analisados sob a ótica da Linguística Textual, da Sociolinguística Interacional e da Teoria dos Gêneros Discursivos, tais como Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Elias (2014), Bortoni-Ricardo (2008), Dolz & Schneuwly (2011), Rojo (2010), Mollica (2011), Travaglia (2006), entre outros, tendo em vista compreender o espaço, bem como, o tratamento ofertados, pelos professores colaboradores, aos

gêneros discursivos orais, nas suas práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, o que será descrito no capítulo a seguir.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

Paulo Freire¹³

Foi a partir de uma insistente inquietação e de uma curiosidade questionadora, como pergunta verbalizada, que o oral foi se tornando a matéria prima desse estudo. Por meio de uma postura teórica e de um percurso metodológico especificamente traçados, buscamos compreender se e como os gêneros discursivos orais vêm sendo trabalhados por professores de Língua Portuguesa, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Pombal/PB. Com esse fim, realizamos a apreciação dos dados obtidos, considerando o perfil dos professores investigados e a disposição da pesquisa, que nos permitiu, assim, vislumbrar um mapeamento do tratamento ofertado aos gêneros discursivos orais, pelos docentes colaboradores e, conseqüentemente, propormos uma prática, materializada na forma de uma Sequência Didática (SD), dispondo de estratégias que possibilitem aos alunos aptidões em compreender e construir textos orais, diante das demandas exigidas nos diversos contextos sociais.

Como já mencionado anteriormente, acreditamos que o ensino da Língua Portuguesa, comprometido com a construção comunicativa linguístico-interativa do sujeito, deve concretizar-se por meio do letramento das modalidades oral e escrita, não estando, desse modo, uma sobreposta a outra. Nesse viés, defendemos uma prática constituída por métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que seja comprometida com uma efetiva educação linguística que contemple as múltiplas variantes em que a língua se materializa, bem como que seja fundamentada nos gêneros discursivos, uma vez que estes apresentam um vínculo concreto com as distintas áreas da atividade humana.

Nessa perspectiva, esse capítulo objetiva apresentar a análise e discussão dos dados que foram gerados através do estudo de campo e dos documentos investigados, considerando, desse modo, o uso do discurso dos docentes, obtidos a partir da aplicação do questionário, em que buscamos averiguar o que pensam os professores a respeito do oral como objeto de ensino, ou seja, se estes desenvolvem uma prática pedagógica, com vistas a implementar estratégias metodológicas ancoradas na pretensão de construir a competência linguística da oralidade em seus alunos, por meio dos gêneros discursivos orais.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Levando-se em consideração que o intuito primordial desse capítulo é estabelecer uma ligação dialética entre empiria e teorias instituídas, a aproximação com o discurso dos professores participantes, através do instrumento utilizado para a coleta de informações, nos permitiu vislumbrar se há um espaço, no contexto da sala de aula, para o estudo do oral e como o professor fomenta a construção desses saberes. Portanto, tendo em vista atingirmos tal objetivo, apresentamos, a seguir, de acordo com as categorias elencadas para este estudo, as análises e discussões dos resultados alcançados.

4.1 Língua/Linguagem e gêneros discursivos orais: o que dizem os professores?

4.1.1 Das concepções de Língua/Linguagem

Considerarmos que todo estudo referente à língua e, conseqüentemente, as discussões e ações acerca do seu ensino pressupõem a definição de língua e linguagem, bem como das perspectivas de ensino, visto que o modo como a linguagem é concebida influencia, significativamente, na concepção de língua e, por conseguinte, nos propósitos e abordagens das práticas pedagógicas desenvolvidas. Diante da pertinência dessas questões, procuramos investigar as referências teórica adotadas pelos docentes, no que concerne ao modo como estes concebem a natureza fundamental da língua, já que, acreditamos, com afirma Travaglia (2006, p. 21), que “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Nessa perspectiva, passemos as concepções apresentadas pelo docentes acerca da língua/linguagem, que embasam a sua prática:

“Busco orientar a minha prática docente, segundo a concepção interacionista, considerando a Língua e a Linguagem, como forma ou processo de interação. Para tanto, são propostas atividades, abordagens que propiciem a observação, a reflexão de fenômenos linguísticos em situações concretas de uso, segundo as quais a interação entre os indivíduos envolvidos é responsável pela produção de efeitos de sentido.” (P1)

“A Língua caracteriza a cultura de um povo, a cultura a qual os alunos estão inseridos. A Língua possui uma estrutura própria, níveis de análise linguística e uma história.

A Linguagem é um instrumento de comunicação, interação, produção, compreensão e desenvolvimento manifestada de diferentes formas em sala de aula pelos alunos e professores.” (P2)

“Apresento a linguagem verbal através da produção escrita e a não verbal por meio da exploração de músicas, gravuras, em fim, uso as mais variadas formas de comunicação, enquanto a língua apresento como idioma padrão de um povo com o seu conjunto organizado de sinais.” (P3)

A análise desses discursos, com relação à indagação realizada, a saber, “Qual é a concepção de língua e linguagem que permeia a sua prática docente?”, permite-nos asseverar que o professor P1 não se limitou a conceituar o que compreende por língua/linguagem, mas se empenhou na tarefa de evidenciar a linha em que se apoia para abordá-las como unidades de estudo, a sociointeracionista, consideração que traz implicações quanto à compreensão de língua como *“forma ou processo de interação”*, resultando em uma prática que adote abordagens que propiciem *“a observação e a reflexão de fenômenos linguísticos, em situações concretas de uso”*. Nesse seguimento, observamos, a partir das suas colocações, a presença da perspectiva bakhtiniana, já mencionada nos fundamentos teóricos deste estudo, conforme a qual a língua não compreende um objeto concluído e estanque, para um deliberado locutor; ao contrário, ela é flexível, constituindo-se como uma manifestação interativa e dinâmica que se materializa através da construção de diálogos, provenientes da negociação/interação de sujeitos socialmente dispostos, em determinados contextos de uso.

Nesse sentido, com base no enunciado exposto por P1, constatamos uma coerência entre a perspectiva de linguagem considerada por este e as suas implicações no que tange às posturas teóricas e ações metodológicas, que compõem a prática de ensino/aprendizagem de língua materna por ele desenvolvida, uma vez que, para esse fim, *“são propostas atividades, abordagens que propiciem a observação, a reflexão de fenômenos linguísticos em situações concretas de uso, segundo as quais a interação entre os indivíduos envolvidos é responsável pela produção de efeitos de sentido”* (P1), posicionando-se, desse modo, segundo o sentido postulado por Marcuschi (2008, p. 61), ao afirmar que *“a língua é um sistema de práticas com*

o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância.”

Já ao analisarmos o discurso apresentado por P2, verificamos que este se restringe a declarar o que compreende por língua/linguagem, a partir de conceitos e caracterizações que não abarcam, em sua completude, a verdadeira abrangência e substância desses fenômenos. Dessa feita, observamos uma perspectiva redutora, que, de uma certa forma, não atende ao foco primordial da indagação feita, já que não se delineia, com clareza, a concepção que norteia a sua prática de ensino/aprendizagem.

Todavia, por meio dos fragmentos: “*A Língua possui uma estrutura própria, níveis de análise linguística e uma história.*” e “*A Linguagem é um instrumento de comunicação, interação, produção, compreensão, manifestada de diferentes formas em sala de aula [...]*”, podemos inferir, tomando como base Travaglia (2006), que a alternativa teórica adotada por P2 ocupa uma linha tênue entre a concepção da língua como produto de representação do pensamento e língua como instrumento de comunicação. A esse respeito, o teórico afirma que na definição de língua como expressão do pensamento, pressupõe-se que existem normas a serem seguidas, tendo em vista a organização lógica das ideias e da linguagem, e são estas, segundo o autor, que regem os paradigmas gramaticais do falar e escrever “bem”. Já quando a linguagem é considerada como ferramenta de comunicação, há a limitação da língua à condição de código abstrato, utilizado para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor.

É possível depreender, assim, que estas assertivas encontram-se subentendidas tanto no primeiro fragmento elencado, no momento em que P2 profere que a língua possui uma “*estrutura própria*”, como um sistema fixo e imutável, cuja efetivação dá-se por meio de uma prática individual, planejada e estruturada através da atividade mental, desconsiderando, nesse prisma, as divergentes situações de uso, quanto na ocasião em que o mesmo afirma que a linguagem “*é um instrumento de comunicação*”, apesar de mencionar que esta compreende também um processo de “*interação*” e “*produção*”, mesmo cometendo o equívoco de situar as possibilidades das variações linguísticas, apenas, a interlocutores específicos (“alunos” e “professores”) e aos limites da sala de aula.

É válido acrescentarmos, ainda, que ao fazer referência aos “*níveis de análise linguística*”, o docente P2 remete-nos, de certo modo, ao Estruturalismo de Saussure, que se revestiu de notoriedade, durante a segunda metade do século XIX. De acordo com Faraco (2004, p. 64), a teoria saussureana concebe a língua como um sistema, das quais as partes podem

e devem ser examinadas em sua interdependência sincrônica¹⁴. Assim sendo, a língua é definida como um conjunto de relações, constituindo um sistema de tal modo, que tudo se constitui no interior desta organização, nada derivando, portanto, das situações externas à língua. Logo, ao destacar que o estudo da língua deve considerar as unidades que a constituem, direcionando a sua análise para a construção legitimamente estrutural, o referido professor aproxima-se dos postulados defendidos pela gramática estruturalista descritiva.

No que tange as declarações do docente P3, observamos que este não apresenta clareza quanto às noções teóricas que pretende manifestar, com relação à questão em discussão, expondo uma resposta incoerente, tanto ao que se refere à tentativa de conceituar a língua/linguagem, quanto à de revelar em qual linha se baseia, para desenvolver a sua ação pedagógica. Entretanto, ao nos remeter ao seguinte trecho “[...] *a língua apresento como idioma padrão de um povo com seu conjunto organizado de sinais*.”, podemos afirmar que P3 revela possuir uma postura teórica relativa à concepção de língua que condiz com os paradigmas conceituais, solidamente, enraizados em uma visão tradicionalista do ensino/aprendizagem de língua materna, não priorizando uma prática que se efetive a partir da interação e da construção mútua de saberes.

Nesse sentido, subjaz uma definição de língua que a toma como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam, de acordo com determinadas regras, constituindo-se, pois, como um sistema estático e invariável, “*como idioma **padrão** de um povo*” (grifo do autor), desconsiderando, assim, uma efetiva educação linguística, por meio da apreciação das múltiplas variantes em que a língua se materializa. Logo, deixa transparecer, em alguns fragmentos do seu discurso, um noção de língua que não abarca a pluralidade e diversidade linguística, que não considera os parceiros da comunicação, enquanto sujeitos que se constroem e são construídos, a partir dos vínculos dialógicos, bem como, que não toma o texto como o lugar da interação.

Cabe-nos acentuar que a nossa pretensão não é condenar o ensino normativo, mas, como já sublinhado em reflexões anteriores, defender que o uso efetivo e exclusivo deste não possibilita a formação, significativa, de sujeitos competentes linguisticamente, capazes de integrarem os diversos contextos sociais, de forma ativa, crítica e reflexiva. Nessa configuração, Antunes (2007, p. 104) alerta que

[...] a norma culta não deve ser endeusada, absolutizada, como um recurso suficiente ao sucesso de interação, nem tampouco ser rechaçada como algo que se deve evitar

¹⁴ Para Saussure (1995, p. 96), é sincrônico “tudo que se relacione com o aspecto estático da nossa ciência [...]”.

para não parecer pernóstico, por exemplo. Deve, sim, ser usada, adequadamente, quando a situação exigir. É uma opção; que está disponível.

Por fim, salientamos, à luz das considerações de Geraldi (1985), que, na ocasião em que o professor delinea o que vai ensinar, de que modo, quais os recursos que irá selecionar, isto é, quando estabelece uma conduta para o seu fazer pedagógico, além de uma postura política, este está orientado por uma concepção de língua/linguagem, embora que não possua, ainda, clareza a respeito desse fato e/ou não distinga a concepção que permeia a sua prática docente. De fato, ao ensinar um conteúdo, a escolha de determinadas bibliografias e materiais didáticos, o enfoque atribuído às estratégias de trabalho e ao processo avaliativo, todo o delinear dessa reunião de fatores responderá à concepção de linguagem e, conseqüentemente, à conduta que direcionará a sua prática, no âmbito da sala de aula.

4.1.2 Das concepções dos gêneros discursivos orais

Pelo fato de nossa pesquisa estar centrada no eixo da oralidade, com foco no tratamento didático ofertado, por professores de língua materna, a essa modalidade, consideramos fundamental investigar, além das perspectivas de linguagem assumidas por eles, já que todas as escolhas levam em si vieses teóricos que conduzem a prática pedagógica, as compreensões que os docentes possuem acerca dos gêneros orais.

Sob a lente acima exposta, reafirmamos ser salutar, para uma postura diferenciada quanto à educação e ao ensino/aprendizagem de língua, concebê-la como interação, ancorada em atividades sociocognitivas, incluindo, desse modo, os seus aspectos enunciativos e formais, diante da produção dialógica dos sentidos. Nesse contexto, apoderar-se da oralidade sob a ótica da interação implica depreendê-la a partir da perspectiva do contínuo tipológico dos gêneros que, consoante Marcuschi (2003), trata do vínculo da fala com a escrita, considerando a pluralidade dos gêneros (orais e escritos), sua situação de produção e de realização, bem como suas finalidades e funções sociais.

Assim, imersos nesse conjunto que articula a adoção da perspectiva de linguagem e a assunção do ensino da modalidade oral da língua, julgamos relevante saber o que os professores investigados compreendem por gêneros discursivos orais, ao que eles responderam:

“Compreendo como um agrupamento de textos que reúnem características comuns, de acordo com o contexto de uso e consequente função, produzidos/caracterizados em situações específicas de emprego da modalidade oral da língua.” (P1)

“São gêneros que melhor possibilitam os alunos a expressarem suas opiniões e se comunicarem de maneira mais livre. Os gêneros orais permitem a troca de experiências e amplia o conhecimento de todos sobre as informações abordadas.” (P2)

“São os gêneros da vida pública. Aqueles que estimulam o desenvolvimento da linguagem oral.” (P3)

Em consonância com o exposto, podemos observar que o professor P2 relaciona o conceito de gênero oral com a ideia de participação oral, compreendendo-o como o lugar de *“expressarem a sua opinião”*, de *“troca de experiência”*, do espaço propício a *“se comunicarem de maneira **mais livre**”* (grifo do pesquisador), aproximando-se, nesse sentido, da concepção que vê a modalidade oral da língua como uma manifestação espontânea, por meio da qual se compreende que o ato de falar efetiva-se de forma desarticulada, improvisada, proporcionando, desse modo, ao sujeito, uma liberdade de expressão mais ampla. Nesse ângulo, portanto, a língua oral é caracterizada como uma manifestação localmente desordenada, cuja prática não necessita de preparação prévia, que exija do falante habilidades em responder às diferentes imposições dos contextos de fala, harmonizando-as aos gêneros orais e, particularmente, às situações interacionais das quais participa.

É significativo destacarmos, ainda, que ao definir o que compreende por gêneros orais, P2 demonstra um conhecimento que ainda não está coerentemente organizado, fato que pode ser vislumbrado, também, a partir do fragmento *“Os gêneros permitem a troca de experiências e amplia o conhecimento de todos sobre as informações abordadas.”*, pois as informações dispostas neste não se configuram como uma característica definidora de tais gêneros, posto que não é somente por meio dos gêneros orais que se oportuniza a construção e a partilha de saberes.

Dessa maneira, parece notório que falta ao referido docente fundamentação teórica que o capacite a operacionalizar uma concepção de gêneros orais e, por consequência, um ensino canalizado em ações didáticas que considerem, também, o desenvolvimento da competência linguística da oralidade em seus alunos. Assim, este parece desconsiderar que o espaço do oral

em sala de aula, deva se efetivar, a partir dos gêneros, que, por sua vez, configuram-se como formas de enunciados relativamente estáveis, com peculiaridades próprias quanto aos contextos de produção em que são empregados, à organização textual, aos aspectos linguístico-discursivos e às formas não linguísticas.

Em P3 percebemos uma fragilidade conceitual, uma vez que apresenta uma compreensão reducionista acerca da questão em tela, o mesmo faz referência somente a uma característica definidora dos gêneros discursivos orais, o emprego da “*linguagem oral*”. Nessa perspectiva, é possível supor que falta clareza sobre as demais particularidades composicionais e sociodiscursivas desses gêneros, o que pode revelar que P3 desconhece a relevância de um trabalho pautado no aprofundamento das características e funções dos gêneros orais, objetivando desenvolver um trabalho na perspectiva do letramento, em divergentes situações de interação e reflexão sobre os usos da língua, no qual todas as práticas discursivas tenham seu espaço na escola.

Contudo, no que tange ao docente P1, foi possível verificarmos que este apresenta uma reflexão sólida quanto a sua concepção dos gêneros orais, visto que revela uma compreensão mais efetiva sobre o texto oral, em sua essência. Nessa perspectiva, ao analisarmos a resposta de P1, percebemos que o mesmo considera os gêneros orais como formas de enunciados relativamente estáveis, ou seja, como “[...] *agrupamento de textos que reúnem características comuns [...]*”, com particularidades próprias relativas ao “*contexto de uso*” e “*consequente função*”, que se materializam por meio da “*modalidade oral da língua*”.

Sob a lente acima exposta, podemos certificar que P1 apresenta uma compreensão dos gêneros orais que abrange os aspectos comunicativos e interacionais, o que condiz com a concepção de língua/linguagem demonstrada pelo mesmo, na pergunta nº 02, que foi anteriormente discutida. Dessa forma, ao apresentar tal entendimento, P1 corrobora com Milanez (1993, p.207), quando o teórico postula que “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 um objetivo dentro de uma determinada situação comunicativa”. Assim sendo, ambas as modalidades da língua (escritas e orais) concretizam-se a partir de ações dialógicas, de empregos estratégicos, de funções interacionais definidas, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade, ou seja, através dos gêneros, não dissociando, desse modo, a língua da vida das situações concretas de uso.

No âmbito desse estudo, cuja pretensão principal engloba os usos sociais das práticas de oralidade, mais precisamente, o espaço ofertado ao oral como instância ensinável, torna-se salutar reconhecermos, segundo preceitua Marcuschi (2011), que os gêneros exercem um papel

salutar para a estabilização das atividades sociocomunicativas do cotidiano, não devendo serem, portanto, compreendidos como algo que possui uma forma estanque, com estruturas rígidas, posto que se tratam, como afirma Bakhtin (2000) de “enunciados relativamente estáveis”, revestindo-se de novas formas, a depender das imposições sociais e culturais, advindas dos divergentes contextos em que se concretizam.

Contudo, o exposto nesse primeiro grupo de respostas autoriza-nos a afirmar que prevalece uma prática docente de ensino/aprendizagem de língua materna fundamentada numa concepção de língua/linguagem que não possui como parâmetro, a priori, o estudo da língua centrado na enunciação, no contexto das relações dialógicas, em que o uso efetivo da linguagem é compreendido como processo de interação e concretização do pensamento. Assim sendo, predomina-se, conseqüentemente, uma compreensão frágil e limitada acerca dos gêneros orais que ora considera meramente os aspectos formais, descaracterizando-os enquanto práticas sociais, ora os concebe, apenas, a partir de uma perspectiva puramente instrumental, isto é, como canal para expressar um conteúdo ou pensamento. Nesse seguimento, as ações didáticas que abarcam a modalidade oral da língua, desenvolvidas em âmbito escolar, preocupam-se em apresentar questões como pretexto para introduzir um conteúdo e/ou como procedimento para iniciar um texto escrito, sendo, a oralidade, dessa forma, vista, apenas, como “mídia” para a efetivação de outras atividades.

A argumentação aqui disposta é que a língua oral, sob uma dimensão enunciativa, vislumbrada como fenômeno de textualidade, em relação intrínseca com os diversos contextos comunicativos é, continuamente, materializada por intermédio dos gêneros discursivos. Destarte, a prática de ensino do oral deve ser realizada a partir da pluralidade dos gêneros e das situações de emprego sociais da fala. Logo, pressupomos que ao se desenvolver um trabalho com a oralidade, o ponto de partida que o docente necessita considerar são propostas pedagógicas que assegurem a execução de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, uma vez que, assim como na escrita, o aluno também será avaliado quanto ao seu desempenho oral, tendo que interagir, mediante as diferentes instâncias de situações de fala, adaptando-as aos gêneros orais e, sobretudo, aos contextos interacionais dos quais participa. Sob esse viés, propugnamos que a palavra dita, assim como o vocábulo escrito, necessita ser matéria de estudo e reflexão em esfera escolar, para que tenhamos o desejo de ouvir, de falar e de produzir saberes construindo-se, mutuamente.

À luz dos discursos apresentados, nesta primeira categoria de análise, desenha-se uma contextura, uma profissão, uma ideologia, uma conduta, uma prática, dentro das quais, buscaremos compreender, inferir e delinear o lugar ocupado, no espaço escolar, pela

modalidade oral, como conteúdo instituído, ampliando, assim, a percepção de “se” e “como” os docentes trabalham o oral como um dos objetivos de língua materna. Sem perder de vista a conduta teórica que alicerça o fazer docente, voltamos o nosso olhar para a categoria a seguir, com a finalidade de descrever, analisar e interpretar o que dizem os professores acerca do ensino, relacionando, desse modo, teoria e empiria.

4.2 Prática pedagógica e oralidade

Compartilhamos com o pesquisador Marcuschi (2003) da visão de que as modalidades orais e escritas constituem duas práticas sociais de emprego da língua, consideradas como formas de expressão textual, sendo as mesmas normatizadas. Desse modo, defendendo uma prática que ultrapasse a concepção do ensino/aprendizagem de língua materna centrada, apenas, no prescritivismo de uma única norma linguística que oferece à escrita uma posição de superioridade sobre a oralidade, indagamo-nos a respeito do campo ofertado ao oral como objeto de ensino e como se efetiva esta prática, isto é, quais estratégias são levadas em consideração para o estudo das peculiaridades da língua oral e dos gêneros em si.

Nesse sentido, para enveredarmos também pelas ações didáticas cotidianas no tratamento dispensado à língua oral e para imprimir, com eficácia, os propósitos da referida pesquisa, procuramos investigar e compreender como os docentes de língua materna planejam e organizam as suas aulas. Conforme a nossa apreciação dos dados colhidos no questionário, esta segunda categoria de estudo – prática pedagógica e oralidade – deu origem às seguintes subunidades temáticas: 1) competências linguísticas priorizadas, 2) frequência dos gêneros orais como objeto de ensino, 3) o livro didático e os gêneros orais – avaliação dos professores.

Levando-se em consideração a relevância da formação do professor, tendo em vista o desenvolvimento de uma ação docente fundamentada nos princípios de uma pedagogia dialógica, em que reflexão-ação-reflexão se configura, de acordo com Santiago (2006), como fundamental tríade na formação de indivíduos autônomos e reflexivos, julgamos salutar conhecer o perfil dos professores entrevistados, destacando a sua formação e experiência no exercício da docência. Nesse sentido, constatamos¹⁵ que estes possuem formação superior em Letras/Português, com pós-graduação na área em que atuam, sendo dois com Especialização e um com Mestrado concluído (PROFLETRAS). Dois estão em sala de aula há mais de dez anos

¹⁵ A descrição das informações mais detalhadas com referência ao perfil dos professores investigados, está exposta nesse estudo, no capítulo dedicado a “Metodologia”, mais precisamente, no item 2.3. “Os sujeitos colaboradores”, no “Quadro 2: Perfil dos professores colaboradores”.

e um possui, apenas, três anos de experiência como docente. Ambos apresentam carga horária superior a 30 horas semanais.

A esse respeito, Tardif (2010, p. 39) assevera que o professor magistral é alguém imbuído, de forma ampla, no seu fazer docente, é aquele que “[...] deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Sob esse viés, acreditamos que as bases teóricas estudadas oportunizaram aos docentes a construção de saberes capazes de corroborar com as vivências aglomeradas ao longo da prática docente, que, por sua vez, deverá ser manifestada a partir das indagações advindas das experiências da sua própria ação didática.

Uma aspecto introdutório para as reflexões que serão realizadas no próximo tópico é que são múltiplas as implicações que as concepções dos professores podem ter para a prática pedagógica. Estas abarcam não só os saberes peculiares ao estudo da língua, ou seja, aos conhecimentos intrínsecos a essência da matéria trabalhada, mas também aos relativos aos objetivos de ensino de Língua Portuguesa, às posturas e condutas elegidas, enfim, à percepção dos docentes acerca dos múltiplos aspectos que emolduram as decisões a serem tomadas por estes nas escolhas dos eixos didáticos contemplados pela sua prática.

Assim sendo, a princípio, procuramos compreender a *práxis* dos professores considerados neste estudo, no tocante às competências que os mesmos buscam desenvolver a partir do seu fazer pedagógico e quais são as ações empreendidas, com vistas a alcançar esse fim, discussão que será, nessa perspectiva, realizada na sequência.

4.2.1 Das competências priorizadas no ensino de língua

A nossa visão coaduna-se com Messias (2001) de que é função da escola, mais precisamente, do professor de Língua Portuguesa, promover situações que possibilitem aos alunos a aquisição de competências e habilidades que são substanciais à apropriação dos diferentes contextos sociais de emprego da língua oral, ensinando-lhes “[...]padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações mais correlatas” (p. 6).

Nessa direção, tendo como ponto de partida esse cunho mais social da educação, as finalidades de ensino estipuladas pelo professor necessitam possuir como foco a formação do aluno enquanto cidadão, oferecendo-o, nesse sentido, subsídios que o capacite a compreender os elementos que compõem a realidade que o cerca a fim de que, transformando-a, tenha ele a

capacidade de ampliar e/ou ressignificar o sentido de cidadania, inclusão e participação social. Para isso, a prática planejada do professor e as necessidades concretas dos alunos estabelecerão os saberes a serem instituídos, bem como a sua organização, de forma que os resultados pretendidos possam ser conquistados.

Diante do exposto, interessou-nos saber dos participantes que competências os mesmos consideram relevantes desenvolver em seus alunos, por meio de suas práticas, e que estratégias utilizam para atingir esse objetivo. Para tal questionamento, foram dadas as seguintes respostas:

*“Basicamente, consideramos, de maior relevância, desenvolver as competências linguísticas relacionadas ao uso efetivo da língua, nas **práticas de leitura e de escrita**, como também **práticas orais**. Para tanto, são propiciadas variadas oportunidades, por meio de estratégias diversificadas, com a **leitura de textos de variados gêneros**, **propostas de escrita vinculadas a práticas sociais**, **práticas orais espontâneas e orientadas**”. (P1) (Grifos do autor)*

*“A competência de ser **um leitor fluente e crítico**; **usar de múltiplas formas a escrita**; transformar informação oral e escrita em conhecimento; **compreender e produzir discursos orais, formais e públicos**; dominar metodologias de estudo.*

*Trabalho com os sextos anos e o meu direcionamento é para **a leitura e escrita em especial, focando na capacidade de extrair informações de discursos de diferentes gêneros.**” (P2) (Grifos do autor)*

*“Para uma boa compreensão e interpretação nas mais variadas formas de comunicação, costumo estimular **a leitura**, não apenas **a leitura de texto escrito**, mas uma **leitura de mundo.**” (P3) (Grifos do autor)*

Conforme observado nas declarações em tela, percebemos que, dentre as preocupações ressaltadas por P1, em relação às competências priorizadas na sua ação docente, estão todas aquelas relativas ao emprego efetivo da língua, abarcando tanto as práticas de leitura e escrita, quanto as orais, a partir de estratégias pedagógicas que garantem o desenvolvimento de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, com base em textos de gêneros diversos, conforme permite a interpretação dos excertos acima realçados. Tendo em vista as posturas teóricas declaradas por P1, nos questionamentos referenciados até o momento, percebemos que há uma unidade, uma vinculação coerente entre a compreensão de língua/linguagem, os objetivos de ensino e o planejamento das ações didáticas prescritas pelo mesmo, com vistas a

atender os propósitos priorizados. Tal postura teórica pode ser justificada pela disposição em manter a sua formação em contínua construção, lançando-se na busca do aprimoramento e (re)configuração de saberes, como demonstra a sua recente conclusão do Mestrado Profissional (PROFLETRAS).

Nesse prisma, compreendemos que a competência que o docente possui acerca de determinados conhecimentos não é transposto de um “ser” e de um “estar” professor, porém se apresenta a partir das circunstâncias que o cerca, sendo, assim, elaborado “no” e “para” o trabalho. Dessa forma, os saberes animados pelo docente podem ser vislumbrados sob a ótica de Gauthier (2006), para quem os conhecimentos se (re)constroem sobre o abrigo de uma compilação tipológica disciplinar, curricular, das ciências da educação (TARDIF, 2010), da tradição da prática didática, enfim, das vivências e ações pedagógicas propriamente ditas.

Acrescentemos, ainda, que P1, ao ser indagado sobre a relevância atribuída à prática da oralidade, tendo por fim proporcionar o desenvolvimento da competência oral dos discentes (Questão 04), apresenta um ponto de vista que se revela congruente com a sua conduta demonstrada até aqui, uma vez que reconhece a importância de propor um espaço para o estudo da modalidade oral da língua, considerando a devida sistematização e planejamento necessários a uma ação didática canalizada num trabalho intencionalmente organizado, no sentido de ressaltar aspectos inerentes aos gêneros orais, na sua relação com a escrita, tomando a fala e a escrita como modalidades de enunciação que se sobrepõem, ou seja, usos orais (fala) e usos letrados (escrita) fundem-se e apresentam diversificações, em conformidade com as situações de uso, como assevera Marcuschi (2010), num permanente *continuum* dialético processual. Estas ponderações foram levantadas a partir da análise das seguintes enunciações: *“O trabalho com a oralidade é de grande relevância visto que permite o aperfeiçoamento do uso da língua em sua modalidade oral conforme o contexto/situação em que foi empregada, permitindo a aquisição da variedade padrão, a adequação a situações de uso conforme o nível de formalidade implicado. Além disso, propicia o aprimoramento de habilidades também exigidos no ato da escrita, como o planejamento.”* (P1).

Todavia, ao apreciarmos as ponderações apresentadas pelo docente, identificado como P2, certificamos que a sua prática de ensino está, prioritariamente, direcionada para a formação de leitores e produtores textuais. Apesar de fazer referência às dimensões ensináveis do oral, como comprova o excerto destacado *“compreender e produzir discursos orais, formais e públicos”*, ressalta, na continuidade do seu discurso, que a sua prática é muito limitada quanto ao estudo dessa modalidade e parece atribuir esse fato à condição de ministrar aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º ano) que exigiria, segundo podemos inferir a partir da sua

declaração, uma ação didática mais voltada para a prática de leitura e escrita, deixando transparecer que, para esse seguimento, não teria primazia o desenvolvimento de situações pedagógicas canalizadas na língua oral, com vistas à formação de alunos linguisticamente competentes, o que nos autoriza a inferir que um estudo mais “estruturado” da oralidade deveria ser contemplado, apenas, nos anos finais.

Nessa perspectiva, torna-se primordial a compreensão de que a criança, a partir dos seus primeiros anos de existência, inicia o contato com o discurso oral. Por conseguinte, ao começar as suas primeiras experiências na escola, a mesma já possui a habilidade de interagir pela palavra dita, sendo papel desta instituição, independentemente da idade escolar do aluno, promover situações didáticas que oportunizem a expansão dos divergentes empregos da língua oral, em âmbito social. Dessa feita, faz-se necessário vencer o paradigma de que é somente a modalidade escrita da língua a responsável pelo processo de escolarização do sujeito, ou seja, apenas a escrita é “ensinável”, uma vez que somente esta possui especificidades passíveis de serem planejadas e sistematizadas a partir de objetivos claros, delegando-se à oralidade uma posição de desprestígio, enquanto matéria prima de estudo.

Consideramos oportuno, no bojo dessa discussão, citarmos o direcionamento dos PCN, acerca da organização sequencial dos conteúdos:

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, PCN, 1998, P. 36)

E acrescenta, ainda:

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, PCN, 1998, 37)

Quanto às estratégias de ensino/aprendizagem empregadas por P2, observamos que há uma articulação limitada que nos permita delinear como este vincula os seus objetivos de ensino e as vias utilizadas para concretizá-los. Entretanto, nos chamou a atenção o fragmento “*focando na capacidade de **extrair informações** de discursos de diferentes gêneros.*”, uma vez que nos revela a concepção que o referido professor tem por texto e sujeito, que, por sua vez, é consequência do seu entendimento de língua e linguagem como expressão do pensamento, reflexão realizada em tópico anterior. Nesse prisma, observamos, especialmente, por intermédio do trecho acentuado, que o professor citado toma o sujeito como psicológico e individual, sendo o mesmo, o senhor de suas ações e da palavra proferida, tornando-se o texto, nessa ótica, o produto de uma construção especificamente mental do autor. Então, é função do leitor/ouvinte, “capturar” (extrair) essa exposição, reconhecendo as intenções psicológicas do sujeito da enunciação, isto é, daquele que é o responsável pelo sentido.

Na sequência da nossa análise, constatamos que P3 também dedica ao oral um espaço ínfimo, concentrando o seu objetivo de ensino, singularmente, no desenvolvimento da prática leitora. Dessa forma, compreendemos que, para esse profissional, a construção e/ou ampliação da competência linguística-discursiva do aluno está atrelada ao desenvolvimento de ações didáticas que abarcam um único eixo: a prática de leitura, desconsiderando, desse modo, que o ensino/aprendizagem de língua materna deve efetivar-se a partir de conteúdos que articulam dois eixos básicos: o emprego da modalidade oral e escrita e a reflexão em torno da língua e da linguagem, conforme postulam os PCN (1998). Por fim, ressaltamos que na resposta dirigida à questão em pauta, P3 não apresenta informações referentes às estratégias de ensino desenvolvidas para atingir os propósitos atrelados à competência elegida por este.

Tomando por base as declarações dos docentes P2 e P3, podemos, cautelosamente, afirmar que as competências consideradas nas suas ações didáticas, ou seja, os objetivos de ensino de língua apresentados por estes, não estão pautados numa relação com a linguagem, que a concebe como processo de interação entre sujeitos, que necessitam ser considerados como indivíduos que agem e atuam sobre o outro, constituindo-se, nesse sentido, no momento da interlocução, a partir de experiências de práticas letradas, que devem ser materializadas por mecanismos de escrita, fala e escuta de textos de múltiplos gêneros. Essa constatação nos revela que, talvez, os professores estejam perdendo de vista o perfil dos alunos, a compreensão da língua que abranja os seus aspectos dialógico, social, cognitivo e histórico, o alvo do ensino (textos orais e escritos), bem como os processos metodológicos que propiciem a formação do sujeito crítico, idealizado nas orientações contidas nos documentos oficiais vigentes.

Quanto à seguinte questão (nº 04): “Ao que se refere à prática da oralidade, você considera importante executar um trabalho em sala de aula, que proporcione o desenvolvimento da competência oral? Por quê?”, vejamos as respostas apresentadas por P2 e P3:

“Sim, pois a oralidade é imprescindível na vida dos alunos, tendo em vista os vários contextos de uso. Eles estão sempre produzindo textos orais na conversação: seminários, debates, diálogos...; Embora muitas instituições escolares, ainda, não deem a devida atenção se comparada com as atividades realizadas na forma escrita.” (P2) (Grifos do autor)

“Sim, incentivo a oralidade por meio de debates de temas atuais, como também por dramatizações, visando assim desenvolver a oratória, a melhor comunicação. Usando sempre um discurso claro e coerente nas apresentações de seminários.” (P3) (Grifos do autor)

Curiosamente, as enunciações ofertadas à indagação nº 04 não estão em harmonia com as competências priorizadas como ações recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa, visto que P2 e P3 afirmaram, com veemência, que consideram relevante desenvolver situações, em sala de aula, que oportunizem a construção e/ou ampliação da competência oral dos alunos, como verificamos em: “Sim, pois a oralidade é imprescindível na vida dos alunos [...]” (P2); “Sim, incentivo a oralidade [...]” (P3) e, no entanto, elegem como âncora central de suas práticas o desenvolvimento das competências leitora e escritora, deixando transparecer uma conduta que anula e/ou coloca à margem contextos que possibilitem a exploração dos elementos intrínsecos à língua oral, como matéria, efetivamente, de estudo e análise, conforme comprovam as reflexões, antes, concretizadas.

Ao justificarem a relevância de se explorar a modalidade oral da língua em sala de aula, os docentes P2 e P3, teoricamente, consideram como fundamental concebê-la como objeto de estudo, com vistas à composição da competência linguística discursiva, possibilitando, nesse sentido, ao aluno, condições favoráveis a uma maior desenvoltura, quanto ao emprego do oral, a partir de situações que contemplem os gêneros orais formais, o que nos atesta a compreensão dos seguintes trechos: “Eles estão sempre produzindo textos orais na conversação: **seminários, debates, diálogos..**” (P2) (Grifos do autor); “[...] incentivo a oralidade por meio de **debates de temas atuais, como também por dramatizações**, visando assim desenvolver a oratória, a **melhor comunicação.**” e “**discurso claro e coerente nas apresentações de seminários.**” (P3) (Grifos do autor)

Também nos chamou a atenção a enunciação trazida por P2, através do trecho “*Embora muitas instituições escolares, ainda, não deem a devida atenção se comparada com as atividades realizadas na forma escrita.*”, visto que esta muito nos revela a respeito do espaço direcionado ao estudo da língua oral pela escola e, principalmente, pelo professor de língua materna, nos encaminhando, de forma mais perspicaz, para a confirmação do que, hipoteticamente, já havíamos suposto, ou seja, que propugna-se um ensino de Língua Portuguesa baseado, prioritariamente, no desenvolvimento de atividades que visam o construir e/ou o aprimorar de competências linguísticas/comunicativas dos aprendentes em relação à modalidade escrita da língua e, por conseguinte, omite-se o oral como matéria de estudo e reflexão, deixando-o à margem do fazer docente.

Nessa perspectiva, interessou-nos identificar se os colaboradores dessa pesquisa desenvolvem, efetivamente, um trabalho sistematizado, ancorado em objetivos claros e ações didáticas delineados, de forma a privilegiar os aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, relacionados, especificamente, à modalidade oral da língua, favorecendo, dessa forma, aos alunos, vivências em atividades pedagógicas que lhes forneçam subsídios para as interações sociais da cotidianidade. Tendo como horizonte essas pretensões, a seguir discutimos a respeito da presença de um trabalho, em sala de aula que contemple os gêneros orais como objeto de ensino/aprendizagem de Língua Materna, bem como do planejamento realizado para essa prática (frequência desse estudo, gêneros priorizados, critérios considerados para essa seleção, entre outros).

4.2.2 Da ocorrência e do planejamento dos gêneros orais como objeto de ensino

Mesmo considerando que os propósitos do ensino de língua materna abarcam o eixo da oralidade, a partir de ações didáticas que assegurem a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como do emprego dos diversos gêneros em contextos interacionais distintos, parece que, nem sempre, os professores desse seguimento possuem clareza teórica acerca do que abrange um trabalho com a oralidade. De acordo com Magalhães (2007), isso pode estar relacionado ao fato de a linguagem oral ser compreendida, apenas, como instrumento de mediação e de comunicação, obstando e/ou negando, nesse sentido, o seu reconhecimento como objeto a ser ensinado.

Embora os docentes considerados nessa pesquisa possuam formação específica na área em que lecionam e apresentem disposição para laçarem mão de novas metodologias e saberes compatíveis à complexa dinâmica inata à sala de aula, avaliamos oportuno referenciar que, por

meio de conversas informais, durante o primeiro encontro, os professores sinalizaram que não contemplam em sua prática os gêneros discursivos orais de forma sistematizada, ou seja, não os toma como objeto de ensino/aprendizagem, apesar de fazerem uso destes, em práticas centradas no estudo da leitura, escrita e/ou aspectos gramaticais da língua. Dentre outras razões, imputam, veementemente, a responsabilidade à intensa presença da exigência da escrita por parte dos programas de avaliações, a exemplo dos que medem os índices de aprendizagem da Educação Básica, como a Prova Brasil, bem como, as implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, a citar, o simulado bimestral, que objetiva sistematizar avaliações e notas e medir o índice de desempenho dos alunos.

As primeiras impressões reafirmam que se faz urgente e imprescindível intensificar as reflexões e discussões em torno da construção de estratégias, que permitam o estudo da língua em seus aspectos múltiplos. Assim, torna-se necessário refletir na atuação proposital da escola e de seus docentes, tendo em vista o desenvolvimento da modalidade oral da língua, visto que esta não é inata ao sujeito, logo é adquirida e compreendida através da internalização da necessidade de interação com o outro, com o meio, enfim, com as divergentes situações que nos cercam. Acreditamos, pois, que tratar a língua a partir de um paradigma unívoco, anulando a sua dinamicidade e variações, não contribui, efetivamente, para a formação de sujeitos discursivamente competentes, capazes de interagir, conscientemente e criticamente, por meio da linguagem, seja através de eventos que exijam saberes quanto ao código escrito, seja quanto ao uso de gêneros orais formais e/ou informais, que necessitam, portanto, integrarem, concretamente, o planejamento do professor.

Nesse contexto, a observação dos registros colhidos por esse estudo, revela-nos que parece existir um certo distanciamento entre a postura teórica adotada a respeito das unidades aqui discutidas (concepções de língua/linguagem e gêneros orais, objetivos do ensino de língua materna, relevância do desenvolvimento da competência oral, entre outras) que, por sua vez, mostrou-se desarmoniosa nos discursos apresentados pela maior parte dos professores considerados, e a transposição didática dos saberes sobre a língua oral, uma vez que, mesmo reconhecendo que as aulas de Língua Portuguesa deva concretizar-se a partir do estudo efetivo da língua, considerando para isso práticas de leitura, escrita e oralidade, prevaleceu um trabalho parcialmente distanciado de ações didáticas centradas nos textos orais como objeto de aprendizagem, o que pode ser corroborado com as respostas apresentadas à pergunta: “Você desenvolve algum trabalho, em sala de aula, que contemple os gêneros discursivos orais? Em caso afirmativo, com que frequência ele é realizado, durante o bimestre?”, em que todos os entrevistados reafirmam o espaço dedicado à oralidade no seu fazer docente:

*“Por **razões diversas**, o trabalho voltado a gêneros textuais orais acaba sendo **mais limitado**, com **abordagens menos frequentes** que as voltadas aos gêneros textuais escritos.” (P1) (Grifos do autor)*

*“**Não**. Infelizmente, ainda não planejei um trabalho com gêneros orais neste ano letivo.” (P2) (Grifo do autor)*

*“**Não**.” (P3) (grifo do autor)*

A análise das declarações em tela, permite-nos asseverar que uma prática direcionada ao estudo da oralidade em âmbito escolar não foi contemplada pelos professores P2 e P3, como também, ocupou um espaço reduzido nas aulas do docente P1, como demonstram os excertos destacados. É válido, ainda, salientarmos que P1 justifica a limitação quanto ao trabalho com a modalidade oral da língua, distanciando-se dos pormenores quanto aos motivos para tal ocorrência, como demonstra o fragmento realçado *“Por **razões diversas**, o trabalho voltado a gêneros textuais orais acaba sendo **mais limitado** [...]”*, o que nos conduz a inferir que estas razões podem residir em fatores de naturezas múltiplas que permeiam o ambiente escolar, tais como: obediência à Proposta de Matriz Curricular do Município (PMC)¹⁶ que, segundo depoimentos informais dos docentes, trazem à tona uma maior preocupação com as práticas de leitura e escrita, devido às exigências das avaliações externas; intervenções que buscam atender a demandas oriundas de Olimpíadas e/ou concursos a nível local e nacional que, geralmente, atribuem maior destaque aos aspectos relacionados à escrita; despreparo do professor quanto a vieses teóricos que o capacite a desenvolver estratégias adequadas à construção da competência linguística oral dos alunos, entre outros.

Assim posto, embora reconheçam que o planejamento do oral é de salutar importância, na prática, o que testemunhamos são incertezas, resistências e lacunas, acerca desse ensino. A respeito dessa questão, Marcuschi (2005, p. 23) declara que como a escola assume a função principal de possibilitar ações pedagógicas relativas ao desenvolvimento de competências e habilidades leitora e escritora, a inclusão de apontamentos e intervenções que contemplem o

¹⁶ A Secretaria Municipal de Educação do Município de Pombal/PB não disponibilizou, para a nossa apreciação, a Proposta de Matriz Curricular (PMC), alegando que esta se encontra em processo de estudo, avaliação e reformulação, a ser realizado pela Equipe Pedagógica Municipal.

modo oral da língua, mediante as suas peculiaridades, “[...] afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas”.

À luz dessas reflexões, ratificamos a nossa perspectiva de que “[...] o processo de ensino de língua materna e de introdução e inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita sustenta-se na oralidade letrada do professor.” (KLEIMAN, 2002, p.23). Entretanto, é necessário reconhecer que o ensino/aprendizagem da língua oral ultrapassa essa interação, visto que, para que este seja realizado de forma sónica, é preciso estar pautado em um trabalho com princípios teóricos claros e ações coerentemente delineadas que contemplem os gêneros orais mais formais, em contextos de usos sociais da linguagem, possibilitando, assim, aos estudantes, conquistar a consciência de seus atos enunciativos e, por conseguinte, monitorar suas produções, mediante um processo gradativo de desenvolvimento da competência comunicativa.

Dando continuidade às discussões da *práxis* docente, sobre a língua oral, buscamos identificar, na indagação de nº 07, quais gêneros dessa natureza os docentes costumam atribuir maior ênfase no seu fazer pedagógico e na questão de nº 08, se existe um planejamento específico para as aulas que contemplem esses gêneros orais e quais critérios seriam considerados. Tais questões foram respondidas, apenas pelo professor P1, haja vista que, mesmo reconhecendo ter uma frequência ínfima, afirmou, na pergunta de nº 06, que desenvolve um trabalho calcado no estudo da língua oral. Vejamos o que declarou P1, respectivamente, sobre os gêneros orais priorizados e a ocorrência de um planejamento para essa prática:

“Os gêneros textuais mais frequentemente abordados referem-se ao seminário, à mesa-redonda e ao debate regrado.” (P1) (grifos do autor)

*“Infelizmente, as muitas intervenções sofridas, as exigências vinculadas ao trabalho centrado na leitura e na escrita, fazem com que as abordagens dos gêneros textuais orais seja restrita. **Dependendo do gênero, há um planejamento mais detalhado, a exemplo do debate regrado, da mesa-redonda, envolvendo o estudo de gênero para posterior produção.** (P1) (Grifos do autor)*

Atestamos, a partir das enunciações de P1 que este reconhece, apesar de ratificar que o estudo do oral ocupa um espaço de desprestígio em sua prática, devido “[...]às exigências vinculadas ao trabalho centrado na leitura e na escrita[.]”, a relevância de propor atividades com os textos orais, a partir de ações que se organizam em torno dos gêneros, no caso de P1, a

priori, os da ordem do expor e do argumentar, como “[...]seminário, a mesa-redonda e o debate regrado[...], seleção que pode ser justificada pelo fato do referido docente atuar nos anos finais do ensino fundamental II (9º ano), cujo público alvo adequa-se ao estudo dos gêneros dessa natureza, atentando para o que orienta Dolz e Schneuwly (2004), ao ressaltar que o professor deve levar em consideração, ao elaborar uma sequência didática que contemple os gêneros orais, os saberes que os alunos já possuem, o ajustamento conforme os objetivos elencados para cada série/ano, ampliando, desse modo, o nível de complexidade nos anos subsequentes.

Quanto à existência de um planejamento peculiar à prática de ensino/aprendizagem que tenha como objeto de estudo os gêneros discursivos orais, as declarações apresentadas por P1 autoriza-nos a afirmar que não há, significativamente, uma preocupação mais efetiva, acerca da organização teórica-metodológica, com vistas à didatização da língua oral. Diante do exposto, inferimos que, dos poucos momentos ofertados por P1 para o trabalho com o oral em sala de aula, algumas dessas ocorrências efetivam-se de forma improvisada, sem o encaminhamento de ações didáticas intencionalmente programadas, para o efetivo estudo dos aspectos inerentes ao modo oral da língua, como evidencia o fragmento sublinhado “*Dependendo do gênero, há um planejamento mais detalhado[...]*”.

Nessa perspectiva, comprovamos que, para P1, o fato da execução de uma ação mais elaborada com esse seguimento da língua está condicionado ao “tipo” de gênero selecionado, o que implica dizer, equivocadamente, que determinados gêneros orais não carecem de uma sistematização teórica e metodológica, que os tomem como um objeto de estudo propriamente dito, situando-os, talvez, nesse contexto, em situações que não contemplam os saberes relacionados aos aspectos orais característicos desses gêneros, os seja, do texto oral na sua essência. Enfatizemos, ainda, que há uma ausência de informações que esclareça quais critérios são levados em consideração, quando da organização de aulas que visem o estudo da língua oral, a partir dos gêneros, uma vez que o referido docente limita-se a informar que “[...] *há um planejamento mais detalhado[...]*”, sem, no entanto, especificar os procedimentos considerados para esse fim, fortalecendo, nesse sentido, a compreensão de que a prática materializada por P1 revela um entendimento reducionista do trabalho com o oral.

Embora haja fragilidade teórica nas considerações apresentadas pelo docente P1, concernentes às duas últimas questões em pauta, é perceptível, se pontuarmos o discurso apresentado por este nas indagações refletidas anteriormente, que o mesmo concebe que a prática de ensino/aprendizagem de língua materna deve estar ancorada na articulação dos eixos de leitura, produção textual (escrita e oral) e análise linguística, havendo, nesse anglo, pelo menos, uma tentativa de delimitar situações que oportunizem o estudo da língua de forma mais

ampla e efetiva, levando em conta a multiplicidade discursiva que se ergue através dos gêneros, bem como, de reconhecer que o oral é passível de didatização, não apresentando, assim, uma postura que nega, totalmente, a inclusão dessa modalidade como matéria prima de estudo, o que pode representar um indício de que o investimento em uma contínua formação e a extensa experiência docente o conduziu a alcançar a construção dessas perspectivas.

Diante do exposto, é fundamental reafirmarmos que as situações didáticas que oportunizam um lugar de primazia para a fala dos alunos, possibilitam uma multiplicidade de saberes significativos, essenciais para uma interação comunicativa cônica e precisa, por intermédio da língua. Contudo, essa prática deve se dar de modo programado, didatizado, tendo a concepção de que, tal como a escrita, o oral pode se realizar tanto em esferas formais, quanto informais de emprego da língua, o que, conseqüentemente, demanda uma sistematização desse gênero.

Contudo, consideramos oportuno salientar que a nossa pretensão, no âmbito desse estudo, não é isolar discussões e/ou estipular juízos de valor, acerca das perspectivas teóricas e das preferências que constituem o fazer docente, já que compreendemos que são múltiplos os fatores que intervêm no trabalho pretendido por esse profissional da educação, influenciando, nesse sentido, as “suas escolhas” e “não escolhas”. Intentamos, portanto, identificar indícios da posição tomada pelos os nossos sujeitos, objetivando conhecer, compreender e provocar o olhar deles em direção à própria prática, de forma a oportunizá-los a observância e reflexão, no que tange ao objeto investigado, isto é, a língua oral como proposta de ensino.

Por fim, imersos nesse conjunto que articula as posturas teóricas adotadas pelos docentes inclusos nessa pesquisa e a assunção do ensino da modalidade oral da língua, solicitamos aos professores participantes que descrevessem, de modo breve, uma atividade aplicada em sala de aula, que inserisse como base a exploração dos gêneros orais. Vejamos a seguir, as enunciações trazidas com esse fim:

*“Uma abordagem realizada com mais frequência volta-se ao gênero textual debate regrado. Inicialmente é realizado um estudo para **conhecer o gênero, considerando as suas especificidades, envolvendo regras e diferentes papéis, como o moderador e debatedores.** Depois do estudo do gênero, **planeja-se a realização do debate, definindo o tema a ser discutido e quais alunos desempenham a função de moderador e debatedores, delegando aos demais alunos a elaboração dos questionamentos a serem realizados.** Após o planejamento, realiza-se o evento envolvendo a produção / concretização do debate regrado. Por fim, professor e alunos avaliam todo o processo, com destaque ao evento propriamente dito”. (P1) (Grifos do autor)*

“Em anos anteriores trabalhei com apresentações de seminários ou exposição oral. Apenas essas duas formas de gêneros foram aplicadas como os alunos.

Nos seminários e exposições orais os alunos **transmitiam saberes, conhecimento e debatiam sobre o assunto estudado no momento.** Faziam pesquisa e um planejamento utilizando também os recursos necessários a apresentação”. (P2) (Grifos do autor)

“Realizamos um trabalho interdisciplinar, em parceria com o professor de história sobre Criação X Evolução. Daí realizamos uma entrevista com um membro da igreja católica e um indivíduo considerado ateu. Foi bastante proveitoso e cada educando expressou seu pensamento. Tudo foi planejado: a ordem das perguntas, quantas e quais perguntas cada aluno faria.

Na culminância, cada educando fez a sua **auto avaliação.**” (P3) (Grifos do autor)

Observamos, a partir das descrições apresentadas, que os três professores relataram experiências realizadas em sala de aula com os gêneros orais, no entanto, esclarecemos que estas não ocorreram no ano letivo correspondente ao desenvolvimento dessa pesquisa, o que não impede de constataremos que a tentativa de empreender uma prática de ensino/aprendizagem com o oral, é algo que já integra as aulas de língua materna. Porém, a apreciação das enunciações trazidas, especialmente quanto às propostas descritas por P2 e P3, autoriza-nos certificar que os docentes considerados emitem, concomitantemente, sugestões de trabalho com o oral que oscila entre um ensino desestruturado e isento de uma fundamentação centralizada no estudo efetivo de eventos que possibilitem a compreensão de língua, linguagem e oralidade, não possibilitando, desse modo, o reconhecimento de estratégias que correspondam, satisfatoriamente, aos objetivos pretendidos para o estudo que envolva essas questões, e, outrora, expõem alguns exemplos que contemplam a implementação de ações didáticas-metodológicas, bem como de reflexões que propiciam pensar, mesmo de forma reducionista, a sistematização do ensino da modalidade oral da língua.

Nesse prisma, verificamos que a declaração ofertada por P2 não manifesta um relato que proporcione percebermos um trabalho intencionalmente organizado, calcado na sistematização dos aspectos do oral inerentes aos gêneros selecionados para o estudo, mais especificamente, o seminário e a exposição oral. É possível, nesse contexto, inferirmos, a partir da apreciação do trecho *“Faziam pesquisa e um planejamento utilizando também os recursos necessários a apresentação”*, que o referido professor parece não exercer, com efeito, a sua função de mediador, diante dos saberes a serem construídos, a partir da situação relatada, tomando o ensino dos gêneros orais citados, apenas como uma tarefa a ser conduzida e realizada

pelos alunos, de forma solitária, sem a devida preparação, orientação e partilha de embasamentos teóricos e objetivos pretendidos, enfim, sem o encaminhamento didático necessário ao estudo integral das especificidades dos gêneros considerados, questões que, segundo Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 97) não devem ser descartadas, posto que, para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, sejam eles orais e/ou escritos, é necessário que o docente, dentre outras atitudes, “[...] explore e amplie o repertório sobre o gênero em estudo por meio de leituras e análises de diversos exemplares do referido gênero” e “organize e sistematize o conhecimento sobre o gênero no que diz respeito ao seu contexto de produção e circulação, seus elementos composicionais próprios e suas características da linguagem”.

Sob esse viés, Cavalcante e Melo (2006) postulam que é determinante uma orientação apropriada por parte dos docentes para que seja possível criar condições para os alunos lograrem êxitos na apresentação dos seminários e exposições orais e, conseqüentemente, constituí-los como gêneros férteis a eventos legítimos de práticas de letramento:

Certamente, não é difícil para o professor lembrar situações em que seus alunos foram mal avaliados num seminário [...] 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 interpretação acima exposta é reforçada, ainda, a partir do excerto “*Nos seminários e exposições orais os alunos transmitiam saberes, conhecimento e debatiam sobre o assunto estudado no momento.*”, em que P2 deixa transparecer o caráter didático-pedagógico atribuído à experiência vivenciada, cuja prioridade aponta para a efetivação de eventos que não contemplam as especificidades dos gêneros seminário e exposição oral, a exemplo da forma composicional, contexto de produção, adequação linguística, entre outros. Nessa perspectiva, é perceptível que não houve a didatização dos gêneros em evidência, como comprovam, principalmente, os fragmentos “*transmitiam saberes*” e “*debatiam sobre o assunto estudado no momento*”, conduzindo-nos a inferir que a modalidade oral da língua foi considerada, somente, como meio para a “transmissão” de outros saberes, assumindo, assim, a percepção do oral como “utilitarista” para a divulgação de conteúdos, o que corrobora com discussões já pontuadas tanto

pelos PCN (1998, p. 24) ,ao ressaltar que, no contexto da sala de aula, a língua oral vem sendo empregada “[...] unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.”, quanto por teóricos a exemplo de Marcuschi que, em 2005, já acenava, em seu artigo “Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’”, para o fato de que, embora a fala se configure como uma atividade muito mais central do que a escrita, tomando por base o cotidiano da maior parte das pessoas, “[...] as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial nesse caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura.” (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

As reflexões pontuadas acima também podem ser remetidas ao docente P3, uma vez que, mesmo este sinalizando uma prática voltada para o estudo da língua oral, o relato destacado oferece indícios de que o foco da mesma direciona-se para a construção de saberes relativos à temática “*Criação X Evolução*”, conteúdo em discussão na disciplina de História. Apesar de fazer referência à existência de um trabalho interdisciplinar, não há explicitação a cerca de um planejamento sistemático dessa atividade, capaz de colocar em evidência que o gênero entrevista tenha sido contemplado como um objeto de ensino e aprendizagem propriamente dita, posto que não percebemos na resposta de P3 a pretensão de explorar as características peculiares ao referido gênero, de modo a considerar os seus diversos aspectos, como forma composicional, contexto de produção e adequação linguística, já que a declaração apresentada por P3 reporta-se, apenas, à organização quanto à seleção dos entrevistados “[...] *membro da igreja católica e um indivíduo considerado ateu.*” e a “[...] *ordem das perguntas, quantas e quais perguntas cada aluno faria.*”.

Assim sendo, se levarmos em consideração os diversos objetivos que integram um trabalho com a entrevista, que abarcam desde o processo de construção, execução, até a socialização da mesma, veremos que, para P3, as aspirações a serem alcançadas estão direcionados para a leitura e o confronto de opiniões, acerca do tema tratado, não centrando o olhar, particularmente, para a produção e realização do gênero formal, revelando-nos uma prática reducionista quanto a esse fim, o que pode ser confirmado, também, pela ausência de critérios e instrumentos claros para a avaliação da competência oral construída, a partir da atividade desenvolvida. Nesse ângulo, não se colocam em evidência os progressos gradativos de elaboração dos saberes pretendidos para o ensino do oral, uma vez que o processo avaliativo é posto a serviço da aprendizagem de outros conteúdos, caracterizando-se como uma avaliação mais dirigida para os paradigmas tradicionais e/ou como um segmento assistemático e despretensioso, muitas vezes, a ser efetivado pelo próprio aluno, sem a devida orientação,

como declarado pelo docente em questão, ao enunciar que “*Na culminância, cada educando fez a sua **auto avaliação**.*” (Grifo do autor).

Junto a isso, é oportuno salientarmos, de acordo com Leão e Seal (2012), que, como existem diversos tipos de entrevistas, a escola dispõe de uma pluralidade de propostas didáticas que contemplam o estudo das mesmas, necessitando, haver, apenas, uma adaptação para o âmbito da sala de aula. É preciso, também, fazermos alusão à importância de não extinguir, tanto no gênero seminário, como na entrevista, a imbricação da oralidade com a escrita, posto que esta é geralmente notória, tendo em vista o fato de que os textos escritos integram a organização e a efetivação desses eventos, aspecto que não foi pontuado pelos docentes P2 e P3. Nesse sentido, entendemos que a articulação envolvendo a escrita e a leitura, nos referentes gêneros, é de suma relevância, necessitando, assim, ser apreciada por atividades dessa natureza, já que propicia a compreensão de que a escrita e a oralidade não se constituem, a partir de materializações linguísticas adversas, mas se perfazem, em permanentes interações, ou nos termos de Marcuschi (2010), num *continuum* dialético processual, mesmo possuindo, ambas as modalidades da língua, particularidades que lhe são próprias, porém, não dicotômicas.

Embora reconheçamos a existência do esforço em trazer o texto oral para o centro das aulas de Língua Portuguesa, é perceptível que a prática descrita pelos professores P2 e P3, materializa-se, ainda, de forma prematura, não existindo, dessa forma, um trabalho efetivo com os gêneros orais e, conseqüentemente, uma percepção da relevância da função formativa-subjetiva e intransferível que a modalidade oral desempenha nos sujeitos. O que ficou mais patente, nessa perspectiva, é que os docentes em pauta, aparentam não estarem organizados em torno de uma postura teórica, coerentemente, ancorada no conceito de gêneros, questão já discutida na seção destinada a essa finalidade, o que nos autoriza a inferir que o interesse estaria enraizado mais na utilização dos gêneros discursivos orais enquanto estratégias e/ou instrumentos de ensino, do que na compreensão dos seus funcionamentos.

Logo, não há indícios de que as produções orais, realizadas a partir das atividades descritas por P2 e P3, foram concebidas levando-se em consideração a reunião dos elementos composicionais “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2000) que assinalam um determinado gênero, a saber, os contextos sociais em que são elaborados, os assuntos prevaletentes, os ajustamentos estilísticos e as aptidões de linguagem dominante, tudo isso, intrinsecamente, vinculado à valorização das situações de uso, evitando, dessa forma, o equívoco de compreender os gêneros discursivos como formas engessadas, cristalizadas em um bloco homogêneo de delimitações que originam abordagens pedagógicas em que o professor perde

de vista “[...] a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica” (BRANDÃO, 2003, p. 38).

Mediante ao exposto, identificamos que a forma como os docentes P2 e P3 relatam as ações pedagógicas, que dizem contemplar os gêneros orais como matéria prima de estudo, sugerem partir da doutrina de que todos os aprendentes já possuem, significativamente, saberes quanto aos gêneros orais formais públicos solicitados, o que coloca à margem, a sua relevância, reservando-lhes, nesse contexto, apenas, espaços ínfimos, que são insuficientes, no sentido de propiciar ao sujeito a competência de exercer a sua capacidade inata da fala. Com relação à esse cenário, pontuam os PCN:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano (BRASIL, PCN, 1998, p. 24-25).

Por fim, acentuamos que apenas um dos participantes que compõem o grupo alvo dessa pesquisa, o docente P1, apresentou uma abordagem que nos conduziu a aferição de que o seu trabalho com o oral, mesmo não integrando de forma constante a sua prática, efetiva-se por meio de um encaminhamento didático planejado e organizado, de modo a despertar no aluno um olhar para as especificidades da modalidade oral da língua, especialmente, no que tange aos moldes mais formais, a partir dos gêneros orais públicos, no caso da ocorrência descrita pelo referido professor, o “*gênero textual debate regrado*”.

Vislumbramos, portanto, que houve uma sistematização da prática desenvolvida com o gênero oral elencado, posto que percebemos, na enunciação de P1, que houve a definição de objetivos específicos e fundamentados no trato com o oral, bem como de procedimentos metodológicos eficazes, que partiram da estratégia de, a princípio, sondar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca do objeto considerado, bem como, apresentá-lo, a partir da apreciação das marcas composicionais e sociodiscursivas, como demonstram os fragmentos selecionados, da sequência didática, coerentemente, desenvolvida e posta em prática por P1, em que foi possível percebermos que tal ação compreendeu uma fase de apresentação do gênero, planejamento do debate, realização/produção do evento e avaliação de todo o processo: De início, relata P1, “[...] *é realizado um estudo para conhecer o gênero, considerando as suas especificidades, envolvendo regras e diferentes papéis, como o moderador e debatedores.*”, em seguida, esclarece que “[...] *planeja-se a realização do debate, definindo o tema a ser*

discutido e quais alunos desempenham a função de moderador e debatedores, delegando aos demais alunos a elaboração dos questionamentos a serem realizados.”, depois “[...] realiza-se o evento envolvendo a produção / concretização do debate regrado.” e, para finalizar, “[...] professor e alunos avaliam todo o processo, com destaque ao evento propriamente dito”.

Destarte, as circunstâncias que formam a descrição realizada por esse docente contemplam o que prescreve Dolz e Schneuwly (2004, p. 248) com alusão à necessidade de um espaço destinado ao ensino/aprendizagem do gênero debate regrado, em que estes o considera relevante, pois possibilita a construção de múltiplas aptidões, a exemplo das “[...] capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada do discurso em suas próprias intervenções, etc.”. Dessa forma, o trabalho com o debate configura-se como um rico terreno, com vistas à promoção do desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais não só quanto ao ponto de vista linguístico, como também às perspectivas cognitiva, individual e social.

Cabe acrescentar que, mesmo diante de uma prática que não considere, amplamente, os aspectos linguísticos e discursivos designados pelos teóricos deste campo de estudo, a exemplo de Schneuwly e colaboradores, ações pedagógicas frequentes ancoradas na reflexão e discussão em torno da linguagem oral e suas peculiaridades, em esferas formais e/ou informais, assim como a escrita, simboliza uma necessidade de cunho social, visto que a elaboração do conhecimento passa, a princípio, pela elaboração do real e pela influência que o sujeito exerce sobre ele.

Ademais, embora nos resultados alcançados, a partir das enunciações dos professores investigados, prevaleça um ensino de língua materna que, ainda, distancia-se de empreendimentos que coloquem em relevo intervenções didáticas enraizadas na comunicação oral, como objeto de estudo, pudemos confirmar, o que já vem sendo comprovado por diversas pesquisas nessa área, o fato de que algumas posturas teóricas e, por consequência, ações têm provocado o deslocamento de atividades concentradas somente no ensino da modalidade escrita da língua, o que já representa um avanço considerável, impulsionado pelos estudos linguísticos implementados nessa área.

Em outras palavras, reiteramos que propiciar ao aluno vivências com a língua oral, utilizando para isso os gêneros discursivos, é construir oportunidades legítimas e eficazes de reflexão e compreensão da estrutura linguística e sociodiscursivas dos eventos orais propriamente ditos, preparando, efetivamente, o aprendente para agir, por meio da palavra dita, de forma apropriada às divergentes esferas sociais de interação, delegando à escola, uma tarefa

que também é sua, afinal, como afirma José Saramago¹⁷ “[...] a escola, ao não intervir no processo de edificação da palavra, demite-se de uma responsabilidade que deveria ser a primeira a reivindicar”.

Por compreendermos que os livros didáticos ofertados pelo Ministério da Educação são o material de apoio mais acessível a professores e alunos da escola pública, bem como por acreditarmos que os propósitos do ensino de língua e as sugestões ofertadas por esse material para o trabalho em sala de aula encaminham e estruturam as decisões a serem tomadas pelo docente no ensino dos eixos temáticos, dentre eles, o da oralidade, interessou-nos investigar o olhar do professor a respeito desse suporte, salientando o tratamento disponibilizado pelo mesmo à linguagem na sua modalidade oral, pois consideramos que “há uma estreita relação entre o que e como ensinar [...]. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (BRASIL, PCN, 1998, p. 65).

Por fim, para concluirmos essa categoria de análise, questionamos os professores sobre as impressões que cada um possui quanto às propostas disponibilizadas pelo manual didático adotado, a saber *Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, através da seguinte indagação: “O livro didático adotado pela a sua escola apresenta propostas de trabalho centradas nos gêneros textuais orais? Você costuma utilizá-los? Por quê?”. No tocante a esse questionamento, vejamos como cada um se comportou:

Em P1, observamos o seguinte olhar:

“[...] apresentam poucas propostas com gêneros textuais orais. Para os nonos anos, entre os seis gêneros textuais propostos, apenas um representa um gênero oral. Isso porque o material didático volta-se mais intensamente a práticas orais não-sistematizadas. Como a proposta apresenta-se de forma bem restrita, geralmente procuro segui-la.” (P1) (Grifos do autor)

Para P1, o manual didático indicado pela Rede apresenta uma incompletude relativa ao tratamento oferecido aos gêneros orais. Dessa forma, o mesmo enfatiza que há uma carência no investimento sistemático, com vistas ao desenvolvimento de propostas canalizadas na modalidade oral da língua, de forma a assegurar um efetivo desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais constantes em situações mais formais, e cita, como

¹⁷ Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote, Diário V*, Lisboa Editora: Caminho, p. 198.

exemplo, o caso do livro didático destinado aos nonos anos, no qual “*entre os seis gêneros textuais propostos, apenas um representa um gênero oral*”, uma vez que esse suporte didático, acrescenta P1, “[...] *volta-se mais intensamente a práticas orais não-sistematizadas.*” (Grifo do autor).

Isso implica inferir que, na visão do docente em questão, além desse material priorizar os gêneros discursivos escritos, pois “[...] *apresentam poucas propostas com gêneros textuais orais.*” (P1/Grifo do autor) manifestando um paradigma que considera a escrita como superior à fala, ainda, no momento em que apresenta unidades que se dizem direcionadas ao estudo da modalidade oral da língua, estas constituem-se através de propostas que não são firmadas no objetivo de desenvolver, eficazmente, as capacidades de linguagem, com vistas às práticas sociais de oralidade. Nesse viés, tais unidades limitam-se, quase exclusivamente, a orientar o emprego livre da fala, visando a interação na sala de aula (leitura em voz alta, conversa em grupo, correções socializadas dos exercícios, entre outras), extinguindo, nessa perspectiva, situações singulares que potencialize o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos.

Consideramos oportuno destacar que esses usos “livres” e minimamente planejados já sofreram críticas de teóricos como Marcuschi (1996), que problematizou e teceu reflexões acerca dos exercícios dispostos pelos Livros Didáticos de Português (LDP), cujas atividades são “Converse com seus colegas” e “Leia em voz alta”, e Dolz, Schneuwly e Haller (2004), que também discorrem a esse respeito, enfatizando que a fala encontra um amplo espaço na escola, todavia “[...] incidentalmente, em atividades diversas e pouco controladas” (2004, p. 149).

Quanto à utilização das propostas para um trabalho com a língua oral, apresentadas pelo o LDP aprovado, P1 ressalta que costuma empregá-las, e, curiosamente, apresenta como justificativa para tal feito, o fato dessas sugestões serem “restritas”, como comprova o excerto “*Como a proposta apresenta-se de forma bem restrita, geralmente procuro segui-la.*” (P1/Grifos do autor), o que nos autoriza intuir que, para o referido professor, destinar um espaço mais significativo ao estudo do oral não representa fator relevante no âmbito da sua prática. Assim sendo, P1 parece desviar o olhar de orientações pedagógicas mais completas, mais amplas, ou seja, de sequências didáticas que promovam, progressivamente, conhecimentos que tornem possível a vivência efetiva de diálogos, a partir da escuta, do estudo das características composicionais e sociodiscursivas dos gêneros orais e, primordialmente, dos saberes relacionados às divergentes condições de uso, isto é, de produção textual.

Contudo, nesse ângulo, cabe-nos reconhecermos que o docente denominado de P1 segue coerente aos discursos citados e, anteriormente, analisados, mantendo uma postura lógica, harmônica entre a sua conduta teórica, sobretudo, quanto aos questionamentos relacionados às

competências priorizadas na sua ação pedagógica, a frequência de um trabalho, em sala de aula, com os gêneros orais, bem como a existência ou não de um planejamento, que objetive efetivar propostas didáticas nesse seguimento, e a prática de ensino/aprendizagem materializada ao longo do exercício da sua docência.

A visão de P3 coaduna-se com a percepção demonstrada por P1 de que o LDP adotado não contempla a modalidade oral como princípio fundamental da prática escolar com a língua materna, mas, sim, de modo periférico. Nesse sentido, de acordo com P3, a suposta supremacia da escrita, em relação à oralidade permeia esse suporte didático, cujas atividades sugeridas atribuem um destaque mais amplo aos gêneros escritos, consoante revela o discurso apresentado pelo mesmo: “*Não o livro didático **prioriza o gênero escrito** e por isso procuro material diversificado como revistas e jornais.*” (P3/Grifos do autor).

Por fim, atestamos que, em contrapartida, o professor P2, avalia como positivo o tratamento ofertado pelo LDP utilizado pela Rede Municipal de Ensino, apesar de confessar que ainda não fez uso, com esse fim, do referido suporte, no seu fazer docente. Todavia, cabe-nos realçar que o referido professor fez menção, somente, a um único gênero oral a ser abordado pelo material de apoio didático em questão, o que nos conduz a inferir que os gêneros escritos ocupam uma posição de maestria nesse suporte. Tais ponderações estão patentes na seguinte enunciação:

“O livro didático apresenta o **gênero oral: Exposição**.
A exposição oral é um dos gêneros orais públicos mais utilizados na escola. O livro traz um **planejamento bem elaborado**, mas eu ainda não trabalhei em minhas aulas com o mesmo. (P2) (Grifos do autor)

Urge a necessidade de relembrarmos, ainda, que, para P2, não constitui prioridade desenvolver um trabalho voltado para o estudo dos gêneros orais, como certifica as declarações e reflexões executadas em tópicos antecedentes, em que este evidencia, entre outras questões, que a sua *práxis* concentra-se em abordar aspectos relacionados ao estudo da leitura e da escrita.

No que concerne ao exposto, observamos que prevalece, entre os docentes colaboradores, um olhar negativo quanto ao espaço e tratamento ofertado aos gêneros orais pelo livro didático adotado na Rede Municipal de Ensino que, conforme as apreciações expostas, direciona situações didáticas ínfimas com o intuito de propiciar o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas incursas na elaboração e na compreensão de textos orais em

contextos formais e/ou públicos, estando esse trabalho, na maioria das vezes, centrado no estudo da língua oral de modo não-sistematizado, em que ganham vez e voz o oral espontâneo e descompromissado com as adequações essenciais aos divergentes contextos de uso. Assim sendo, além de não considerar o oral, na maior parte das ocorrências, como objeto de ensino e aprendizagem, prevalece, nesses suportes de apoio, uma contemplação prioritária de encaminhamentos para as práticas de leitura, escrita e análise linguística.

É preciso esclarecer que reconhecemos a relevância de situações que oportunizem a estimulação ao diálogo informal, à construção de troca verbal, roda de conversas para exposição de opiniões e partilhas de conhecimentos. Entretanto, sabemos que tais vivências não se configuram como uma prática satisfatória para a construção de aprendizados cômicos e precisos, no âmbito da língua oral. É indispensável compreender que as práticas da oralidade devem ser encaminhadas perante uma ação pedagógica propositalmente organizada, tendo por finalidade ressaltar aspectos dos gêneros orais na sua vinculação com a escrita, visto que não é apropriado, nem suficiente, que os alunos apenas conversem com o professor ou com os colegas a respeito de um tema em específico. Evidentemente, uma proposição sistemática de discussão e análise das marcas composicionais e estilísticas típicas dos gêneros deve ser o produto de tais atividades que, preferencialmente, necessita integrar os livros didáticos selecionados pelos docentes.

À luz das discussões em tela, podemos asseverar, mediante as recentes pesquisas desenvolvidas nesse viés temático, que as possíveis justificativas para a ausência, nos LDP, de sugestões que possam embasar, satisfatoriamente, o ensino/aprendizagem da oralidade, não reside, somente, na suposta e sociohistórica supremacia da escrita sobre a oralidade, posto que existem algumas razões que se sustentam no pressuposto de que os autores desses manuais consideram que o docente não possui aporte teórico e/ou metodológico suficientes para o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza, o que poderia acarretar a reprovação do livro didático, no momento da escolha. Acrescentemos a isso, o fato de que, não raras vezes, a realização de práticas com determinados gêneros orais demanda o emprego e manuseio de algumas tecnologias, como fazer o *download* de vídeos dispostos de forma *online*, efetuar recortes e novas edições para adaptação de um trabalho em sala, e/ou mesmo de equipamentos eletrônicos (gravadores, computadores ligados em rede, entre outros), não disponíveis em âmbito escolar.

Nesse prisma, a união desses fatores pode configurar as causas de o livro didático não favorecer encaminhamentos planejados para o estudo da língua oral, atribuindo a esta o devido espaço que lhe é justo, apesar de apontá-los, intencionalmente, no manual direcionado ao

professor, posto que necessita angariar requisitos para que possa atender aos critérios estipulados pelos documentos oficiais, evitando, assim, ser excluído da listagem do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em outras palavras, existiria nessa conjectura uma dissociação entre as proposições e o trabalho prático envolvendo a modalidade oral da língua e o ensino/aprendizagem de língua materna. Nessa direção, pensar a operacionalização da língua oral como objeto de ensino ainda é uma tarefa a ser cumprida, tanto por professores de Língua Portuguesa, quanto por autores de livros didáticos.

Enfatizamos, ainda, que a forma como a língua oral é contemplada nos LDP irá acarretar influência no fazer pedagógico docente e, dessa modo, sedimentar, amplamente, a maneira como o professor concebe essa modalidade. Reiteramos, ao fim e ao cabo, a nossa crença de que os manuais didáticos e materiais afins, configuram-se como o porto seguro, como valiosos instrumentos de auxílio para a construção do fazer docente. Cremos, também, que é natural que a postura teórica e metodológica empunhada pelo professor é originária de paradigmas não só construídos a partir da sua formação acadêmica, mas também constituem-se, primordialmente, por via das orientações apresentadas pelo seu material de apoio. Contudo, é fundamental que o docente amplie os seus horizontes e assuma uma postura de pesquisador, não permanecendo, nesse sentido, engessado em um único instrumento didático. Cabe, nesse ponto, as reflexões do teórico 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)”.

Logo, é possível depreendermos que, conquistar um espaço maior, não só no livro didático, como também nas instancias compreendidas no fazer docente, que incorpore o estudo da língua oral de forma efetiva, com a construção sónica de ações que promovam a verdadeira ampliação da competência comunicativa do aprendiz, possibilitando empregar a fala pública em simetria com os divergentes gêneros discursivos, configura-se como uma das preponderantes demandas do ensino de língua. A reflexão a seguir, 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 política públicas da área (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 183).

Finalizada a apreciação dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário, considerando os propósitos aqui almejados e conforme os fundamentos teóricos e os critérios de análise elencados para esse estudo, verificamos que um trabalho de reflexão que articule

todos os demais aspectos em torno dos gêneros orais, como se propõem os documentos oficiais e os estudos nessa linha, ainda não é uma realidade. Todavia, enfatizamos que as transformações na prática pedagógica que prevemos dar-se-ão “[...] gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

5. SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 45)

Considerando que toda pesquisa em educação deve envolver teoria e prática, bem como levando em conta os referenciais teóricos consultados e as discussões despertadas, por intermédio da análise dos dados obtidos, o que nos conduziu a reiterar a concepção de que o oral pode e deve ser matéria de estudo, em âmbito escolar, vislumbramos a possibilidade de desenvolvermos uma sequência didática distribuída em módulos, inserida em um Projeto Pedagógico. As atividades apresentadas estão embasadas nos pressupostos da Linguística Aplicada e do Sociointeracionismo que dispensam atenção particular às ações didáticas interativas e ao trabalho com a língua oral no processo de ensino e aprendizagem, e adotam o protótipo sugerido por Dolz e Schneuwly (2004), o que autoriza uma reflexão dialógica do aluno e do professor acerca das competências desenvolvidas.

Adeptos, então, do ensino de gêneros formais através de sequências didáticas, depreendem que “[...] a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Nessa perspectiva, diante do cenário que nos foi revelado por meio desse estudo, ou seja, perante a constatação de que os gêneros orais não ocupam um lugar efetivo nas aulas de língua portuguesa dos docentes considerados, e a partir da visão de língua/linguagem aqui adotada, bem como por concebermos como fundamental o ensino/aprendizagem da modalidade oral da língua e, enfim, por todas as orientações reunidas para a materialização significativa dessa prática, a proposta metodológica sugerida contempla a abordagem do gênero discursivo oral e configura-se como um material de apoio didático pedagógico que poderá subsidiar, nesse campo de estudo, o fazer docente, oferecendo, assim, uma alternativa teórica e metodológica para a introdução e/ou reconstrução de ações didáticas centradas nos gêneros orais como objeto de ensino, uma vez que sabemos que os gêneros discursivos, tanto os escritos e, na mesma medida, os orais, são instrumentos valiosos para uma prática docente comprometida com o estudo expressivo da língua, porque, tidos como eventos enunciativos (BAKHTIN, 2011, p. 266), trazem consigo, uma manifestação social da linguagem, que autorizam interagir entre sujeito e mundo.

Imersos nessa tarefa, optamos por sugerir uma sequência didática (SD) com o gênero discursivo oral *debate regrado* (ver Apêndice II). A escolha do gênero justifica-se pelo fato dos docentes colaboradores do estudo, bem como aqueles de outras áreas, terem afirmado, através de conversas informais, que essa prática é muito comum na escola. Tal afirmação, todavia, pode ser desconstruída, uma vez que, além da comprovação por meio da análise oficial dos dados obtidos no âmbito desse estudo (ver capítulo 4), observamos, através das interações realizadas nos planejamentos, que a maior parte dos professores apresentam uma concepção equivocada, a respeito da didatização desse gênero, visto que, em diversas ocorrências de interação dialogal, o debate é, frequentemente, confundido com outras situações mais informais do emprego da palavra dita, a exemplo da roda de conversa e das discussões livres.

Reputamos, ainda, para essa escolha, sem desmerecer os demais gêneros orais, o fato do gênero debate potencializar a capacidade de reflexão e de produção de argumentação, alicerçada sobre um assunto em específico, num determinado contexto sociodiscursivo, o que representa uma contribuição de valia significativa, com vistas ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Ademais, coadunamo-nos com os postulados de Dolz e Schneuwly (2004) que orientam que o professor deve priorizar, no contexto de ensino/aprendizagem, as práticas discursivas mais evidenciadas na cotidianidade dos sujeitos, como também aquelas que se configuram como mais desafiadoras e que, por isso, necessitam de um domínio discursivo mais amplo.

Dessa feita, compreendemos que o referido gênero realiza-se a partir da adequação à finalidades diversas, como, por exemplo: para exposição de pontos de vista divergentes; para tomar decisões; para solucionar problemas, entre outros. Pode, portanto, apresentar-se como um gênero do cotidiano (gênero primário), quando empregado nos diálogos espontâneos do dia a dia, nos eventos em que expomos opiniões referentes a um deliberado assunto, com o objetivo de defendermos as nossas ideias e ideais; e um gênero público formal, empregado nas ocorrências que exigem uma maior formalidade, que, por sua vez, é regida por normas/regras e contempla questões polêmicas, de abrangente repercussão social.

Nesse seguimento, destacamos que são múltiplos os contextos formais públicos¹⁸, nos quais o gênero oral debate é empregado (debates televisivos entre candidatos no período eleitoral, debates em eventos comunicativas nos tribunais, com vistas a sancionar posturas condenáveis, entre outros). Desse modo, podemos declarar que, por se configurar como um

¹⁸ É oportuno esclarecermos que Dolz e Schneuwly (2004) empregam o termo “formal” com a finalidade de fazer referência aos aspectos oriundos das situações e das convenções vinculadas aos gêneros e não aos paradigmas gramaticais. É nesse sentido que também consideramos o referido termo.

gênero formal, o debate ocorre, mais precisamente, em termos bakhtinianos, em circunstâncias discursivas mais socialmente desenvolvidas. Mesmo assim, os sujeitos possuem saberes relativamente definidos acerca desse gênero, posto que integra as relações sociais, canalizadas nas vivências diárias, o que significa inferirmos, conforme teorizam Dolz e Schneuwly (2004), que possuímos certos conhecimentos prévios sobre esse gênero que nos auxiliam nas situações de usos do mesmo.

Ainda de acordo com os autores acima citados, o gênero debate exerce uma fundamental função no meio social e integra os objetivos primordiais dos alunos, para o desenvolvimento de competências e habilidades que os possibilitem posicionar-se de forma crítica e consciente, defendendo, assim, o seu ponto de vista, no campo de qualquer situação vivenciada. Além disso, tal gênero carrega consigo características que, ao serem acionadas e apreendidas, transformam-se em possibilidades de atuação significativa, por meio da interação oral, uma vez que se cria condições para que o indivíduo desenvolva o exercício da atenção e de escuta, o respeito a opinião do outro, saiba retomar o seu discurso e contra argumentar a favor do seu ponto de vista e, ademais, coloca em evidência valores linguísticos (seleção lexicais, operadores do discurso, traços de refutação, valores semânticos), cognitivos (aptidão crítica reflexiva acerca do seu próprio discurso e do discurso do outro) sociais (respeito e tolerância no processo interativo com o outro) e individual (habilidade para se situar, realizar juízo de valor de acordo com a postura adotada, defender-se e para construir a sua identidade como cidadão).

Logo, por configurar-se como prática social legitimada, concretizada em eventos de emprego real da língua, imersa em produções discursivas de múltiplas ordens e que fomenta a elaboração coletiva de textos orais, a prática calcada no estudo do gênero debate não deve deixar à margem ações didáticas que favoreçam todas essas dimensões, abrangendo, desse modo, toda a riqueza inerente a esse evento comunicativo, fazendo jus ao que afirmam Dolz e Schneuwly (2004) no que diz respeito à relevância de uma intervenção, que tome esse gênero como matéria-prima de estudo. Vejamos as palavras dos autores, com esse fim:

Essa dinâmica faz do debate um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. Em consequência, o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalizações de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorrem; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso. É essa variação de debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento

de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, essenciais (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 72-73).

Conforme a pretensão desse trabalho, do gênero como instrumento para o ensino aprendizagem da língua oral, dedicamo-nos a tarefa de racionalizar uma prática que colocasse em evidência as questões mais peculiares acerca dos aspectos discursivos e linguísticos do gênero oral debate regrado. Entretanto, diante da pluralidade de aspectos ensináveis e da inviabilidade de os contemplarmos em uma única proposta, delimitamos aqueles que, de um certo modo, compreendem o cerne do gênero considerado e que poderiam representar as dificuldades prioritárias dos alunos, com vistas a efetivar o processo comunicativo da oralidade formal: o conhecimento do gênero; a argumentação e contra argumentação; os tipos de argumentos (exemplos, recurso aos fatos, argumentos de autoridade, etc); os modalizadores para a construção oral dos enunciados argumentativos; as particularidades da textualidade, coerência e coesão textual, tendo por finalidade alcançar uma produção final, realçando as implicações de âmbito social do objeto de aprendizagem; as seleções lexicais e semânticas.

Sob esse viés, por intermédio das dimensões ensináveis de tal gênero, visamos contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades linguística-discursivas do aluno, possibilitando a este atuar de forma autônoma e crítica sobre as questões disponibilizadas, produzindo seu próprio discurso, estando apto a argumentar e refutar ideias, sem que para isso seja necessário submeter-se a situações descontextualizadas e estanques, que circulam em torno dos dogmas “certo” e “errado”, intensamente propagadas pela maioria das unidades de ensino e dos materiais didáticos em circulação. Interessa-nos, pois, ofertar aos alunos, a partir do estudo do debate regrado, instrumentos linguísticos e discursivos que lhes proporcionassem o desenvolvimento da competência comunicativa oral, não se restringindo, pois, a participações calcadas apenas na “[...] justaposição de argumentos diferentes, mas trabalhá-los, aprofundá-los, enriquecê-los, de tal maneira que as respectivas posições fossem efetivamente objetos de debate, fossem examinadas por diferentes facetas, negociadas e avaliadas pelo conjunto dos debatedores” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.222).

À luz dessa perspectiva, julgamos salutar, ainda, fazermos referência, mais uma vez aos autores supracitados, quanto aos papéis fundamentais que os docentes precisam exercer no desenvolvimento do trabalho com o gênero oral debate. Nesse sentido, consoante os autores, os professores devem desempenhar a função de:

- explicitar as regras e constatações, por meio das observações e análise das gravações efetuadas, utilizando, parcimoniosamente, a escrita como instrumento;

- intervir pontualmente, em momentos escolhidos, para lembrar as normas que é preciso ter em conta e para avaliar a produção dos alunos;
- dar um sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-as em relação ao projeto global da classe (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.236).

Assim sendo, mesmo compreendendo que nem tudo pode ser realizado de forma articulada, buscamos facultar uma proposta didática que associasse o trabalho sobre o conteúdo ao trabalho sobre a forma de linguagem, posto que corroboramos, mais uma vez, com as prescrições dos pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004) quando esclarecem que debater não significa desdobrar aptidões de linguagem relativas a uma temática qualquer, mas, sim, dedicar-se a labuta de elaborar uma “questão controversa” no centro dessa problemática, posicionando-se, através da palavra dita, fazendo-a alcançar um estatuto de argumento, de refutação. Nessa configuração, destacamos que “um trabalho sobre a forma, sem conteúdo, giraria no vazio; mas um trabalho sobre o conteúdo, sem trabalhar sobre as formas de linguagem, arriscaria ficar fechado numa expressão inadequada” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 227).

Concebemos, nesse prisma, que participar de forma competente desse tipo de evento, significa, também, apreender que se torna necessário ancora-se em documentos que possam subsidiar as intervenções pretendidas, entendendo, todavia, que estes instrumentos devem ser considerados a partir de uma perspectiva de controvérsia, de busca de argumentos. Logo, uma prática pautada nessa direção demanda a construção de situações que promovam a interação entre momentos de escuta e, às vezes, de leitura e de apreciação de documentos, o que implica dizer que promover práticas que abordem o gênero oral não significa, obrigatoriamente, empregar instrumentos que contemplem, apenas, essa modalidade da língua.

Sob esse ponto de vista, é de indiscutível valor, no gênero debate, por exemplo, textos escritos que exibam dados estatístico, no momento conveniente, material escrito que auxilie na preparação do discurso, notas/lembretes para acionar a memória do participante, sobre determinados aspectos que não devem ser esquecidos, entre outros.

Logo, o centro da questão em tela não está em integrar ou não instrumentos, propriamente, pertencentes a uma ou a outra modalidade da língua, no instante em que a intenção é desenvolver uma sequência didática, que contemple a construção de aprendizados ou de um gênero do seguimento do oral ou do segmento da escrita, mas, sobretudo, no tratamento dado a esses materiais, na forma como eles são considerados, mediante ações didáticas que objetivam, primordialmente, o desenvolvimento de saberes relativos à modalidade estudada, a partir de um determinado gênero e da delimitação de finalidades e situações de comunicação a ele inerente.

Perante o exposto, consideramos oportuno esclarecer que as propostas aqui empreendidas não constituem um modelo fixo, pronto e acabado, engessado nas ações didáticas sugeridas, visto que acreditamos ser função do professor (re)configurar o planejamento das abordagens pretendidas, adequando-as ao público-alvo, levando em conta, dessa forma, o nível de formação dos estudantes, suas idades, seus interesses e/ou o que pode vir a ser atraente para eles, seus conhecimentos prévios, enfim, todo o contexto da recepção, tendo em vista oferecer novos desafios, possibilitando-os circularem em outras práticas sociais, outros discursos e saberes, ampliando, assim, o repertório de possibilidades. Dessa forma, ancorados no sentido bakhtiniano, pensamos em ações dialógicas que pudessem enveredar por interações e partilhas constantes, constituindo-se como uma cadeia discursiva que se forma na e pela linguagem, no momento da enunciação, respondendo ao que veio antes, ao agora e ao que virá, sequencialmente, depois.

Nessa seara, a referida proposta corrobora com as perspectivas adotadas e defendidas ao longo desse estudo acerca da relevância de se construir em sala de aula situações que oportunizem o emprego da fala do aluno como dispositivo de efetivação do conhecimento, estimulando, desse modo, ambientes de aprendizagem que tornem possível ao aprendente, momentos de análise e reflexão a respeito do objeto de estudo a ser compreendido, já que acreditamos que todo e qualquer discurso contrai divergentes significações, a depender do contexto de produção e interação. Logo, asseveramos, no bojo dessa discussão, que é fundamental não negar o fato de que “falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós” (FERRAREZI Jr., 2014, p.71).

5.1 Sequência didática: modos de pensar, modos de fazer

Estamos convictos de que, ainda nos dias atuais, a escola prioriza o ensino da modalidade escrita da língua, elegendo-a como um dos mais relevantes instrumentos, com vistas a assegurar a inoculação do sujeito na sociedade letrada, atribuindo, por seu turno, à língua oral, segundo comprovam algumas pesquisas científicas (CASTILHO, 1998; MARCUSCHI, 2003; RAMOS, 1997; dentre outras), uma importância secundária, colocando-a, dessa forma, à margem do ensino/aprendizagem de língua materna.

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de transportar o oral do cerne de uma pedagogia que se configura, na maioria das vezes, apenas, como intencional, para uma prática efetiva e significativa, visto que, consideramos, perante as transmutações do mundo

contemporâneo, que requisita um sujeito plural, proficiente na tarefa de pensar e (re)construir, constantemente, conhecimentos, bem como capaz de refletir a respeito das dinâmicas que se multiplicam, associando saberes por via das interações sociais instituídas, que um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades enraizadas, unicamente, na prática leitora e escritora, revela-se insuficiente à formação efetiva de indivíduos imbuídos de aptidões, que os autorizem a desempenhar o exercício da cidadania, através dos saberes linguísticos, nas diversas esferas sociais, direito inalienável de todos.

Para imprimir, com eficácia, a questão em discussão, julgamos pertinente lembrarmos que os PCN preconizam que deve figurar como um dos objetivos do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa o desenvolvimento da expressão não só escrita, mas também oral dos alunos, em situações de uso público da linguagem (interações institucionalizadas). Nessa mesma linha, a BNCC (2016) também assevera que o docente de língua deve levar em conta, na elaboração da suas ações didáticas “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais gêneros surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2016, p. 94).

Em vista disso, para construir-se como objeto de estudo em âmbito escolar, os gêneros orais, assim como outros fenômenos da língua, exigem um planejamento, previamente organizado, em que fiquem claro os objetivos delimitados, a seleção do gênero, a disposição do percurso metodológico, os recursos didáticos, a avaliação, entre outros, já que, não é suficiente, apenas, a intenção e a vontade de querer ensiná-los, há de se empregar meios pedagógicos, preliminarmente estudados, sistematizados e compreendidos.

Dessa feita, diante do exposto e da intenção de sugerirmos uma proposta de intervenção que contemple, primordialmente, o estudo da oralidade, a partir de um gênero discursivo oral, na oportunidade, o debate regrado, ponderamos como relevante revisitar o procedimento sequência didática (SD) constituído pelos pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004). Consoante os referido autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Ou seja, trata-se de um procedimento metodológico disposto a partir de um agrupamento de ações vinculadas entre si, tendo como instrumento unificador um gênero discursivo, pressupondo, nesse sentido, um planejamento de atividades didáticas que possibilitará o estudo de um conteúdo, etapa por etapa.

Nesse contexto, a aplicação dessa metodologia permite organizar o planejamento do conteúdo, isto é, as dimensões ensináveis do gênero considerado, configurando-se como um valioso recurso, no sentido de propiciar ao docente informações que o possibilite acompanhar,

de forma efetiva e gradual, o desempenho dos alunos, bem como, guiá-los nas discussões e reflexões que se fizerem necessárias, para a construção dos saberes relativos à estrutura e funcionalidade da linguagem, por intermédio do gênero em estudo. Desse modo, os alunos serão capazes de dominar, de forma progressiva, as características inatas ao texto e de formular saberes que os habilitem a interagir, através da palavra dita, nas diversas situações sociais de comunicação, vivenciando, assim, práticas de linguagem “reais”.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) pontificam que as sequências didáticas “[...] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a oportunidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. Para tanto, essa reconstrução efetiva-se, a partir da interação entre três fatores: as particularidades das práticas de linguagem, que são instrumentos de estudo; as capacidades de linguagem dos aprendentes e as estratégias de ensino sugeridas pela sequência didática. Portanto, para que o aluno domine um determinado gênero e possua habilidades para empregá-lo em uma dada ação de linguagem, o docente deve realizar uma prática que parta da análise das capacidades de linguagem que o aluno já possui, bem como das dificuldades que este demonstra e, posteriormente, elaborar procedimentos didáticos, distribuídos em módulos, que abarquem cada um desses obstáculos, possibilitando, desse modo, trabalhá-los, um a um, separadamente.

A concepção de capacidades de linguagem, consoante os referidos autores, corresponde às habilidades que os alunos possuem para a construção de um gênero, num contexto de interação estabelecido, isto é, a aptidão de adequar-se às particularidades do contexto e do referente (capacidade de ação); de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). Consideramos relevante enfatizar que a observação das habilidades relativas à linguagem, tanto antes, quanto no decorrer da aplicação da sequência didática, tem por objetivo delinear um espaço de trabalho exequível de ser adotado, no âmbito das intervenções didáticas. Nessa ótica, as capacidades demonstradas pelos comportamentos dos aprendentes “[...] são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Assim sendo, essas mediações pedagógicas têm, fundamentalmente, a finalidade de oferecer aos alunos os meios necessários para progredir na aprendizagem do gênero. Em outras palavras, essas intervenções visam propiciar a mudança e a ascensão dos aprendizes a uma mestria mais significativa dos gêneros e das situações de comunicação que lhes são peculiares. Logo, considerando-se que as capacidades atestadas, por via dos comportamentos apresentados

pelos alunos são resultados de aprendizagens sociais desenvolvidas anteriormente e que estas embasaram as novas construções de saberes,

as intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Sob esse prisma, Marcuschi (2003) postula que o trabalho realizado a partir de uma sequência didática privilegia delinear situações por meio de contextos que autorizam reproduzir, detalhadamente e em linhas amplas, a circunstância concreta de produção oral e/ou escrita do texto, inserindo a sua propagação, levando em conta que esse processo abrange uma vinculação entre produtores e receptores.

Nesse sentido, concebendo os gêneros como matéria prima de estudo que ocasionam processos interativos de comunicação e aprendizagem do sujeito na condição de ser social, o protótipo das sequências didáticas direciona-se para eventos concretos das ações humanas (orais e escritas), precisamente as que se configuram como mais complexas. Baseado nessa perspectiva, o modelo didático pretende, assim, possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar, passo a passo, a produção de um gênero específico que, não raramente, é incógnito ou mal conhecido. A estrutura de base de uma SD é apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) através do seguinte esquema:

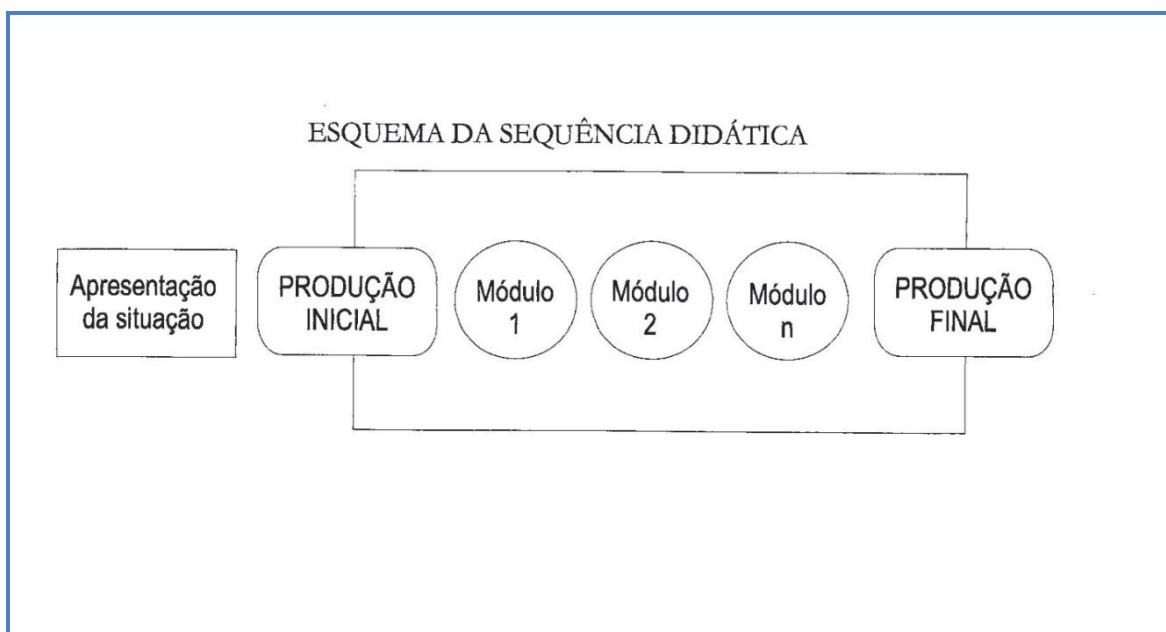


Figura 2: Esquema da Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly.

Para o ponto de partida de um trabalho materializado a partir de uma SD, fundamentada nos gêneros discursivos, é necessário delimitar os procedimentos que conduzirão as ações a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a apresentação da situação corresponde a etapa em que os alunos são expostos ao projeto coletivo de elaboração de um determinado gênero, levando-se em conta a relevância dos conteúdos que serão contemplados, as propriedades específicas do gênero, o público alvo da produção e o suporte. É, salutar, também, nessa fase, que se oportunize momentos de reflexão e discussão em torno da funcionalidade da linguagem do gênero abordado, em seu contexto sócio comunicativo de uso. Nessa perspectiva, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 85), a fase principiante de apresentação da situação admite, pois, ofertar aos estudantes todas as informações imprescindíveis para que estes conheçam o projeto comunicativo pretendido e a aprendizagem de linguagem a que está vinculado.

A etapa seguinte corresponde a primeira produção textual, a qual possui como função primordial regular a sequência didática: os discentes dedicam-se à tentativa de produzir a atividade de linguagem relativa ao gênero em estudo e, assim, desvelam para si mesmos e para a escola/professor as representações que possuem dessa atividade. O docente irá, portanto, avaliar a primeira produção, guiado pelo objetivo de conhecer as competências que os alunos já possuem, bem como as suas potencialidades e as dimensões intrincadas, para que alcance condições que favoreçam as orientações necessárias à construção das intervenções, a fim de que o aluno possa, de forma exitosa, dominar o gênero trabalhado. Essa dinâmica pode ser compreendida como [...] uma condição *sine qua non*¹⁹ para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Nesse seguimento, compreendemos que a produção inicial pode tanto motivar a sequência didática, quanto o aluno, pois se as circunstâncias de comunicação são, suficientemente, bem determinadas, a primeira elaboração do texto poderá ter um êxito parcial, o qual já permite a introdução da aprendizagem do gênero selecionado, possibilitando, nesse sentido, ao docente, precisar os pontos a serem abarcados pelos módulos que integram a terceira etapa da sequência.

Os módulos, por sua vez, são planejados tendo em vista fornecer situações para que sejam trabalhados os possíveis problemas identificados na produção inicial dos alunos. Logo, é nessa fase que o docente necessita adotar um movimento que oportunize a reflexão acerca dos saberes obtidos e as dificuldades, relacionadas ao gênero em estudo, que ainda precisam ser

¹⁹ Corresponde, no Latim, a uma locução adjetiva, que significa “sem a qual, não”; No nosso vocabulário, tal expressão relaciona-se a uma ação ou condição que é “imprescindível”, “essencial”.

dirimidas. Dessa feita, é nessa etapa que se desenham as ações didáticas que serão postas em prática, com o intuito de abordar os problemas detectados na primeira produção, e que irá se dispor, aos alunos, os instrumentos necessários para vencê-los.

A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004, p. 87-88), postulam que “a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, por abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natção, nos diferentes estilos”. Desse modo, os módulos atribuem relevo às dificuldades de divergentes níveis e posicionam-se, de forma flexiva, perante as estratégias empregadas nas atividades recomendadas para, nessa perspectiva, atingir as aquisições almejadas, o que exige do professor desenvolver e manter uma postura dinâmica e empenhada com as metas estipuladas quando da proposição dos gêneros.

Nesse âmbito, os referidos autores enfatizam ser fundamental observar três aspectos na composição dos módulos de trabalho: a escolha das dificuldades de expressão oral e escrita que serão contempladas, o planejamento de módulos que discorram de um problema em particular e, por fim, a aferição das competências construídas, a partir do desenvolvimento dos módulos.

Por essa razão, é relevante que o docente apresente, em cada módulo, uma diversidade de atividades que envolvam a observação e análise de cópias de textos autênticos dos gêneros trabalhados; a aplicação de atividades menos complexas, focadas em um traço específico de produção de textos e a construção de uma linguagem que seja comum tanto ao aluno, quanto ao professor, possibilitando, pois, a disposição de critérios para a elaboração de textos na modalidade oral e escrita da língua.

A última etapa da SD corresponde a produção final de um texto oral ou escrito. Configura-se como o momento em que os alunos colocam em prática os saberes internalizados no decorrer do processo, que perpassa pela apresentação da situação, produção inicial até o último módulo. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 90), é “[...] *no pólo do aluno* que o documento de síntese ganha sua maior importância [...]”, considerando a habilidade que ele amplificou para organizar e controlar as suas ações, estando, dessa maneira, apto a selecionar, com propriedade, o gênero a ser empregado, em diferentes contextos de produção. Podemos, sob esse viés, destacarmos, que a produção final se constitui como o instante em que as aprendizagens são avaliadas, tanto a partir do olhar do docente, quanto do aluno, evidenciando não apenas a produtividade do trabalho efetivado com o gênero selecionado, mas, sobretudo, a funcionalidade da língua e linguagem, mediante os múltiplos contextos em que se dão as suas ocorrências.

Diante do exposto, testemunhamos que a SD se apresenta como um relevante mecanismo para a organização da prática de ensino/aprendizagem, a partir dos gêneros discursivos, já que possibilita delimitar, didaticamente, ações pedagógicas que se inscrevem numa perspectiva interacionista e social da linguagem, conferindo, nessa ótica, um cunho epistemológico à sala de aula. Nesse prisma, o caráter modular das atividades dispostas propicia colaborar para a adequação do trabalho a ser desenvolvido às necessidades e expectativas dos alunos, sem, no entanto, colocar à margem os objetivos primordiais da sequência e as particularidades inatas ao gênero proposto. Diante dessa configuração, temos um trabalho que se materializa por intermédio de um constante movimento de ação-reflexão-ação que permite (re)ajustar o que for necessário para a progressão satisfatória da sequência, a princípio, delineada.

Julgamos oportuno salientarmos que, embora o procedimento descrito pelos autores genebrinos possa ser aplicado ao estudo de ambas as modalidades da língua (oral e escrita), é pertinente referenciar algumas considerações apresentadas pelos referidos autores, acerca das divergências entre as sequências direcionadas ao trabalho com os gêneros orais e escritos. Uma das diferenças existentes reside nas condições ofertadas para a revisão da primeira produção do texto, pois enquanto no trabalho com o desenvolvimento da expressão escrita, há amplas circunstâncias favoráveis à análise do texto e reescrita do mesmo, aperfeiçoando, dessa forma, a versão final, no trabalho com a expressão oral essa possibilidade não se apresenta na mesma proporção, visto que não existem situações que autorizem a edição da fala, no momento da elocução. Todavia, isso implica reconhecermos e avaliarmos como primordial, a operação de condições que possibilitem ao aluno a aquisição de habilidades que o capacite a preparar, previamente, o discurso a ser proferido. Ou seja, a expressão oral pode ser planejada antes do momento da enunciação, desde que o aluno já possua o domínio dos instrumentos que propiciarão uma organização mais significativa e a construção de automatismos, especialmente, em contextos mais formais, de uso público da modalidade oral da língua.

Com base nessas reflexões, outra particularidade do procedimento SD a ser considerada refere-se à observação da própria conduta do texto, já que enquanto o escrito consente a apreciação no que diz respeito ao comportamento da linguagem, no texto oral, essa ação só é possibilitada através do recurso da gravação e, eventualmente, transcrição do texto. Desse modo, cria-se a oportunidade de converter o texto oral para uma condição que torne possível a sua observação e análise e, até mesmo, compará-lo a outras produções orais.

Contudo, mesmo diante das ponderações acima explícitas e apesar de não se constituir como nossa intensão, no âmbito desse estudo, realizar a análise do esquema da sequência

didática (SD) elaborado e proposto por Dolz e Schneuwly (2004), consideramos pertinente frisar que ainda há arestas no que diz respeito ao seu desenvolvimento no tocante ao estudo da língua oral. Nessa perspectiva, alguns componentes sequenciais merecem ser (re)avaliados e discutidos quando aplicados para o ensino/aprendizagem da oralidade, a exemplo dos que se referem ao momento de conscientização do que está em pauta e das dificuldades quanto à matéria de aprendizagem, particularmente, se o problema comunicativo a ser solucionado exceder, de modo parcial, as aptidões de linguagem dos alunos, o que demonstra, mais uma vez, que os referidos pesquisadores atribuem atenção especial ao desempenho dos mesmos. No entanto, os autores não pontificam a maneira como se deve analisar essa atuação oral dos estudantes, e nem que aspectos devem ser avaliados a partir da reescuta, tanto por parte dos docentes, quanto dos alunos. Logo, aparenta existir um descompasso na proposta em questão, já que os teóricos referenciam alguns critérios para o trabalho com os gêneros escritos, porém, não prescrevem o mesmo para os gêneros orais.

Considerando a discussão anterior, percebemos que a sugestão da SD disponibilizada pelos pesquisadores Dolz e Schneuwly, embora tenha sido pensada para subsidiar o trabalho do professor no tocante ao estudo das duas modalidades da língua, parece ser, conforme apontam algumas pesquisas, como a de Lopes (2010)²⁰, mais eficaz para as elaborações de textos escritos, o que implica reconhecer que existe uma necessidade de se singularizar, preferencialmente, os métodos e os instrumentos, imprescindíveis, de que os discentes podem e devem se apoderar, tendo em vista a produção do texto oral, os quais ainda não foram explanados no esquema apresentado.

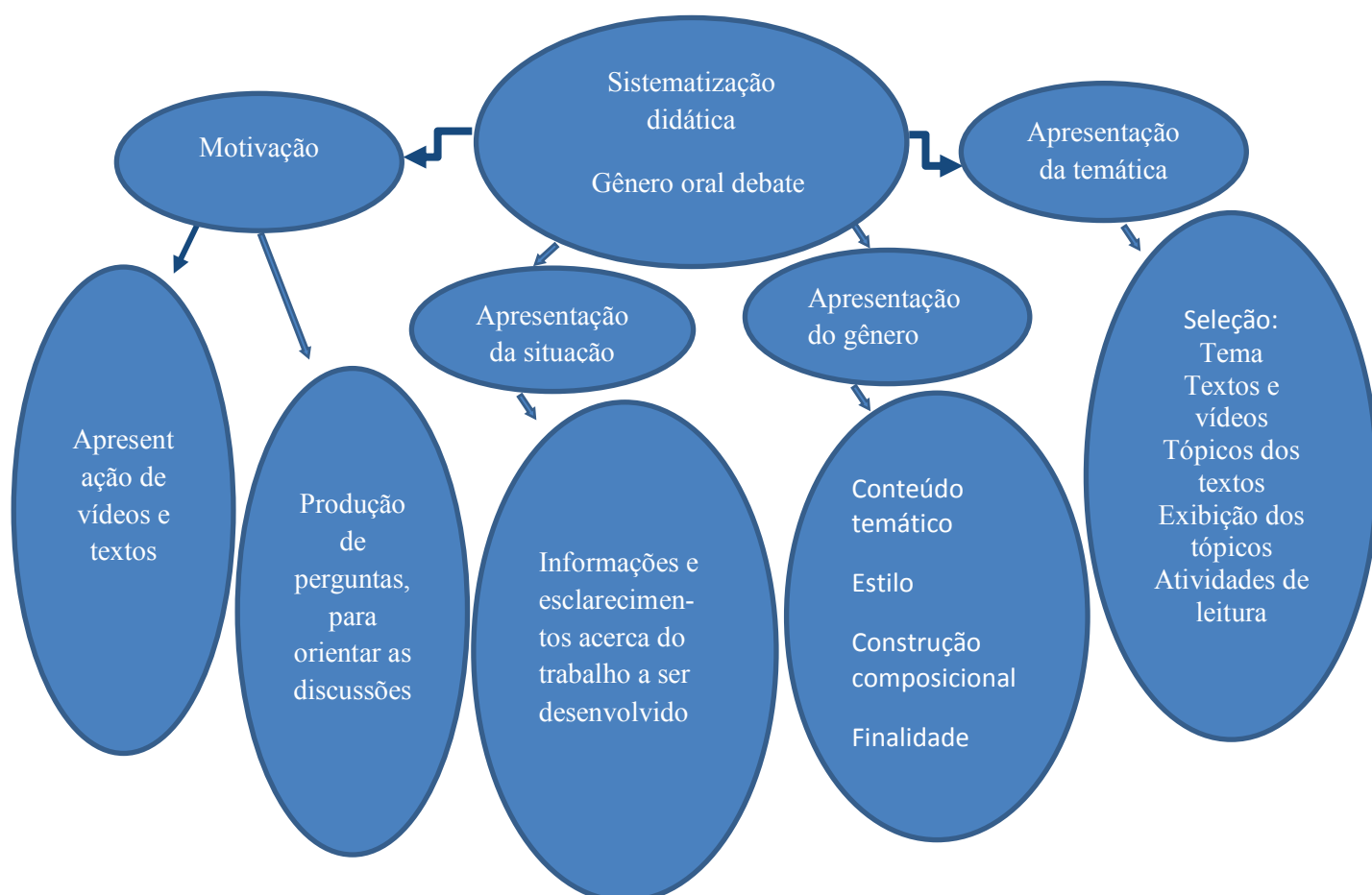
Com isso em pauta, observamos que a realização da prática de ensino/aprendizagem espelhada nessa proposta não representa uma tarefa pouco complexa para o professor, especialmente, quanto ao estudo da modalidade oral da língua, visto que há um direcionamento a respeito do que pode ser trabalhado, entretanto, não constam esclarecimentos concretos de como proceder metodologicamente, consoante o percurso delineado e os critérios definidos. Não obstante, isso não nos impede de reconhecermos que este caminho é possível e eficaz, posto que o modelo didático sugerido já atingiu resultados satisfatórios, nas práticas destinadas ao estudo de/com a língua escrita, conforme atestam algumas pesquisas, como as de Vargas e Magalhães (2011), Lopes (2010), entre outras. E, ainda, precisamos considerar que o esquema

²⁰ Para informações mais detalhadas consultar LOPES, D. V. **Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino do inglês como língua estrangeira**. 2010. 417 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

proposto possui um caráter generalizado e não se constitui como uma “receita didática” circunscrita em polos fechados, o que permite o agir do professor, no sentido de aprimorá-lo, adaptá-lo, enfim, moldá-lo conforme o gênero, a linguagem e os objetivos de estudo.

Ademais, as discussões realizadas pelos idealizadores dessa proposta acerca do uso efetivo da língua oral e escrita, a partir dos gêneros do discurso, provocaram docentes e pesquisadores a (res)significarem as suas concepções e posturas, instigando-os, nesse sentido, a refletirem sobre meios mais funcionais de ensino de língua materna, de forma contextualizada, incorporando, com perícia, ações didáticas enraizadas em instrumentos, atividades e situações múltiplas, investindo, dessa forma, em aulas menos fossilizadas e prescritivas.

Assim, por acreditarmos que o oral se ensina e que a habilidade de produção de textos nessa modalidade de expressão da língua é construída na prática, no uso efetivo do discurso cotidiano, simulado em situações, resgatadas pela vivência pedagógica, propositalmente, delineada, buscamos propor uma sistematização para o ensino/aprendizagem do gênero discursivo oral debate regrado, respaldados pela concepção de SD apresentada por Dolz e Schneuwly (2004). Desse modo, realizamos uma adaptação da proposta, de forma que esta pudesse atender aos nossos anseios, acomodando-se, mais satisfatoriamente, as pretensões idealizadas, ao longo desse estudo. A seguir, segue o esquema da proposta adaptada:



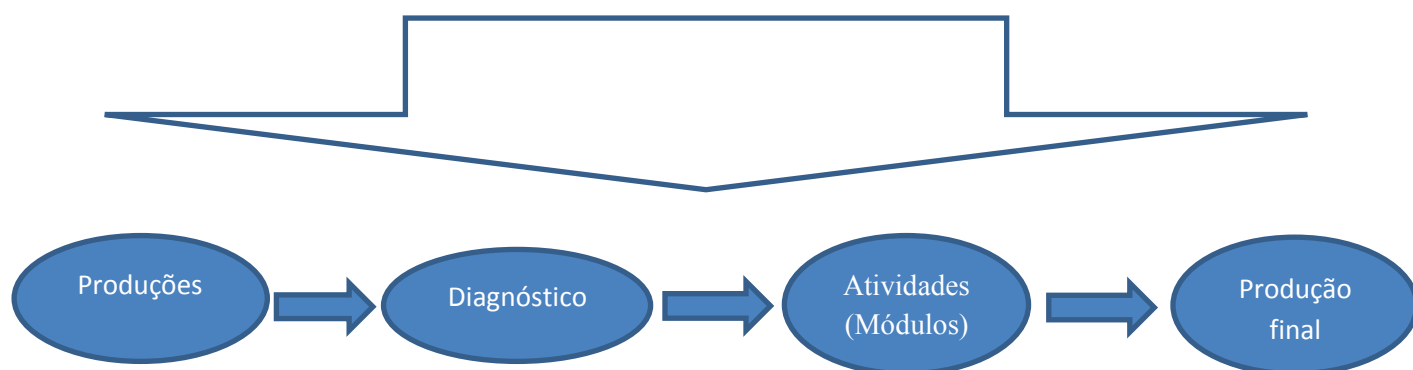


Figura 3: Esquema da Sequência Didática elaborada pela pesquisadora

Reiteramos que o planejamento exposto anteriormente, foi elaborado levando-se em consideração a base da SD propiciada por Dolz e Schneuwly (2004) e as reflexões executadas no período de construção dessa pesquisa. Nessa direção, propusemos uma sistematização contemplando quatro etapas de planejamento (preparação) e quatro etapas diversas, as quais objetivam as produções textuais, o diagnóstico (averiguação das dificuldades, que despontam durante a produção), e as atividades com vistas a trabalhar, através de módulos, os entraves identificados.

Nesse sentido, vislumbramos um período que se constitui como uma “preparação” com vistas à materialização do debate e, após todas estas etapas tidas como preparatórias (Motivação; Apresentação da situação de comunicação; Apresentação do gênero e Apresentação da temática), entrevistamos as que compreendem as de elaboração efetiva do texto, as quais devem ser organizadas conforme as necessidades de cada turma²¹. Acerca desse momento de construção dos textos, julgamos como relevante tomar como protótipo a sugestão de Dolz e Schneuwly (2004) para a realização da identificação dos problemas, com a ressalva de que não avaliamos como suficiente para a execução de um trabalho satisfatório, a implementação de apenas uma produção para o reconhecimento ou diagnóstico de questões problemáticas a serem trabalhadas para o texto oral, como propõem os referidos autores, uma vez que consideramos como, praticamente, inexequível, em um único evento, verificarmos todos os desvios cometidos pelos alunos, bem como, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Além dos módulos de construção do texto, com quantidade a ser definida pelo docente, em consonância com o perfil da turma, adicionamos atividades para abrandar os problemas e

²¹ A proposta de intervenção aqui disponibilizada, pelo fato de não ter sido aplicada em sala de aula, levou em consideração, para as etapas que compreendem o segundo momento, os entraves que, supostamente, consideramos como ocorrências passíveis de serem diagnosticadas, no âmbito de uma prática que tome o gênero discursivo oral debate regrado, como matéria-prima de estudo. O que não implica dizer que o docente não possa readaptá-la, em consonância com as necessidades apresentadas pelo público alvo.

oferecer condições favoráveis a construção de um novo texto, oferecendo, assim, ao professor, subsídios capazes de revelar o avanço dos alunos.

Desse modo, essas foram as direções que conduziram a proposta interventiva aqui sugerida e, apesar de termos consciência da heterogeneidade das turmas que permeiam a escola, bem como, das adaptações que o professor necessitará realizar para adequá-la a essa diversidade e, ainda, de todas as nuances que circundam o fazer docente, acreditamos na validade da proposta empreendida, não como a solução de todos os entres existentes com relação ao ensino/aprendizagem da modalidade oral da língua, mas como um norte que poderá guiar os passos pretendidos para esse fim.

Logo, por tudo isso e por crermos que um dos desígnios do ensino de língua compreende o de realçar as propriedades do contexto de comunicação, com a finalidade de proporcionar aos alunos condições de construir-se como sujeitos interativos e reflexivos, mediante os divergentes eventos comunicativos, pensamos que, a partir do momento em que os indivíduos são capazes de produzir textos orais, numa determinada situação dialógica e discursiva, será possível ampliar a sua desenvoltura interativa e depreender a relevância do oral. Assim sendo, por consequência, depreenderá, também, o caráter substancial que possui essa modalidade da língua, o que pode ser materializado, porventura, no cerne de ações didática-pedagógicas sistematizadas, que abarquem os instrumentos e os aspectos inerentes ao ensino da oralidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que fique no professor um gosto muito grande de poder juntar-se a outros que tercem o brilho das manhãs e que entoam, como poesia também, o canto das madrugadas. O dia, como num grande coro, terá a voz de muitos, de cada vez mais outros; que sabem que podem falar, que podem ouvir, que podem até ler e escrever as páginas que vão compor a história. Porque a ninguém está negado o direito à voz, o direito à palavra, que, dizendo de todos nós, é semente e será fruto. Tecendo a manhã.

Iranê Antunes²²

As reflexões empreendidas no cerne desse estudo, ao se direcionar para a investigação e reflexão sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, com relevo no eixo da oralidade, simbolizam as possibilidades de que dispomos para reprofundarmos nas dimensões da sala de aula, na condição de professor pesquisador, proficiente na missão de construir, sob o escudo dos saberes científicos, cenários singulares a respeito dos contextos cotidianos concretizados no âmbito escolar. Destarte, essa pesquisa está tracejada nos vínculos estabelecidos entre a teoria e a empiria, configurando-se como um olhar que convida a reflexão em torno dos objetos, finalidades, procedimentos, perspectivas e posturas que assinalam a ação didática do docente de língua materna, destacando, primordialmente, o espaço atribuído à modalidade oral da língua, no cotidiano dessas práticas.

Julgamos oportuno lembrar que os discursos teóricos visitados, as palavras dos professores investigados e da pesquisadora evocam, continuamente, situações enunciativas, já que compreendem sujeitos que estão inseridos em contextos sócio-históricos determinados e que são constituídos, eminentemente, na e pela linguagem. Dessa feita, foi a partir das (re)leituras, observações, indagações, das palavras ditas e ouvidas entre pesquisadora e interlocutores, que esta teia de ideias foi sendo construída, tendo as múltiplas vozes enquanto traço evidente na feitura deste estudo. Nesse sentido, como temos refletido ao longo das discussões aqui realizadas, as circunstâncias em que a linguagem se constrói propicia a cessação ou a manutenção/progressão da situação dialógica e discursiva que se prescrevem, em sala de aula, entre docentes e discentes.

Dissertar acerca da relevância de uma prática que considere a língua oral como matéria de estudo na sala de aula oportunizou-nos, portanto, olhar a escola enquanto ambiente social que se desenha, incessantemente, a partir das vozes que nele atuam, traçando, recriando, organizando, desconstruindo, (re)pensando, enfim, recepcionando pela interação com o outro que se materializa via fenômenos dialógicos e discursivos. É no cotidiano das práticas desenvolvidas nessa dimensão social que construímos subjetividades e significações, por

²² ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial: 2003, p. 176.

intermédio da conversação, no interior da qual os interactantes se formam e são formados. Nessa seara, é salutar destacamos que a escola compreende a instituição que insere os sujeitos iletrados ou semiletrados, nos contextos letrados de prestígio social, devendo a mesma, portanto, eleger a problematização das circunstâncias de produção, para inscrever a dialogicidade como o alicerce do trabalho realizado com a língua materna, no ambiente escolar.

Nesse seguimento, ancorados na Linguística Textual, na Sociolinguística Interacional e na Teoria dos Gêneros Discursivos, bem como, convictos de que, seja qual for a perspectiva teórica considerada, já é um ponto de consenso que a língua oral deve ser contemplada como objeto de ensino nas aulas de língua materna, tencionamos analisar e discutir se e como são abordados os gêneros discursivos orais nas práticas docentes de Língua Portuguesa, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção, fundamentada no trabalho com esses gêneros, como meio para ampliar o letramento escolar e social dos alunos. Para tanto, apreciamos a ação didática desenvolvida por três professores de língua materna, em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), da Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Pombal – Paraíba (Brasil).

Partindo de uma questão mais ampla, este estudo possibilitou um mapeamento do tratamento ofertado pelo professor de Língua Portuguesa à modalidade oral e, desse modo, comprovou o quanto se torna primordial contemplá-la a partir de uma prática enraizada em posturas teóricas e estratégias que provoquem condições propícias à construção e/ou ampliação da competência linguística e social dos alunos. Assim, através dos passos aqui empreendidos, das teorias visitadas e das reflexões realizadas pelas pesquisas, nesse campo de estudo, foi possível compreender que as operações didáticas dos agentes educacionais na atualidade, como também o direcionamento do procedimento de ensino e aprendizagem, nas delimitações da sociedade contemporânea, demandam possuir, como essência capital, a necessidade de um replanejamento pedagógico, tendo em vista ressignificar a prática docente, elegendo como alvo o desenvolvimento da formação humana. Sob esse viés, a escola “ressignificada” passa a ser concebida pelo aluno não como uma incumbência a ser cumprida, mas como uma fonte, um canal capaz de propiciar a efetivação de seu conhecimento intelectual e ético, que o impulsionará a integrar, de forma participativa e reflexiva, as ações voltadas ao desenvolvimento social.

À luz dessa perspectiva, avaliamos ser salutar o fato de os sujeitos da escola considerarem que os usos da língua não se constituem, apenas, como uma necessidade pedagógica, mas, sobretudo, representa uma necessidade social, deixando de se constituir como uma ação monológica, transformando-se, pois, em uma ação dialógica. Em vista disso, é

fundamental que a escola reflita a respeito do seu papel e função social, (re)visitando e (re)direcionando o fazer pedagógico que, em significativas ocorrências, não proporcionam ao aluno circunstâncias adequadas ao desenvolvimento de saberes, habilidades e competências que se configuram como substancial para o desenvolvimento do seu projeto existencial, ou seja, na construção do seu ser no mundo.

Nessa seara, consideramos oportuno relembrarmos alguns princípios discutidos ao longo desta pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa: a linguagem compreende uma forma de ação social e partilhada; a interação verbal só é possível se efetivada por intermédio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000), visto que os gêneros são “megainstrumentos” de mediação das relações humanas, nas divergentes esferas sociais (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004); o domínio das habilidades comunicativas e discursivas dos sujeitos, que os tornam aptos no emprego competente da sua própria língua, torna-se possível através do desenvolvimento de ações didáticas que contemplem os gêneros orais como matéria prima de ensino (MARCUSCHI, 2008); a forma como se concebe a natureza essencial da língua altera, significativamente, como se organiza o trabalho com esta em termos de ensino, sendo a concepção de linguagem tão relevante quanto a posição que se tem, perante a educação (TRAVAGLIA, 2006); a modalidade oral da língua deve ser contemplada na escola, tendo em vista construir e/ou ampliar a competência comunicativa oral do aluno, a partir dos gêneros orais formais públicos; e a sequência didática configura-se como a forma mais precisa para didatizar esse estudo, levando em consideração seu propósito e domínio social de comunicação (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004).

Embasados por esses princípios de trabalhar a língua, legitimando a finalidade da comunicação neles imbricados, é que nos propusemos a investigar se os docentes de Língua Portuguesa, participantes desse estudo, fomentam a modalidade oral na sua prática pedagógica e se esse trabalho se concretiza de forma sistematizada, possibilitando, assim, a construção de reflexões efetivas, em torno do emprego do oral.

Considerando esse propósito e buscando proceder com a reflexão almejada, servimo-nos do questionário como instrumento de pesquisa, constituído por indagações que foram elaboradas sob a égide da pluralidade de fatores, propiciando, dessa forma, uma geração de dados, em consonância com os quesitos mais intrinsecamente relacionados à temática e aos desígnios investigativos desse estudo. Atentamos, no entanto, para o fato de não nos desviarmos do enfoque interpretativo, a partir de um paradigma qualitativo, que foi adotado pela postura científica aqui assumida. Nesse sentido, a utilização do referido instrumento possibilitou-nos vislumbrar os pontos cruciais do nosso foco investigativo, que, a grosso modo, podem ser assim

sintetizados: concepções teóricas, perspectivas de ensino e procedimentos didáticos metodológicos desenvolvidos por professores de língua materna, para o tratamento dos conteúdos curriculares, com foco no eixo da modalidade oral da língua.

Sob a lente aqui exposta, constatamos que as enunciações trazidas pelo questionário aplicado aos docentes e submetidas à interpretação e discussão, a partir de categorias de análise, previamente construídas, sob a ótica fundamental de preservar o vínculo entre princípios teóricos e empiria, que permeou todas as ações aqui efetivadas, validaram a nossa hipótese inicial, fundamentada em nossa vivência docente, de que o espaço ofertado ao estudo da língua oral como instância ensinável, nas práticas de ensino/aprendizagem desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa, é insuficiente para a construção e/ou aprimoramento da competência comunicativa oral do aluno, posto que ainda prevalece a cultura de supremacia da escrita.

Desse modo, na configuração do cenário de análise, vislumbramos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes considerados não contemplam a língua oral como objeto de ensino, ou seja, não há a predominância de ações didáticas sistematizadas, organizadas e planejadas, com vistas ao estudo efetivo dos aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, intrínsecos a essa modalidade da língua e que estejam ancoradas em objetivos claros e procedimentos metodológicos delineados, de forma a privilegiar o estudo do oral, a partir dos gêneros discursivos, como um fim em si mesmo e, não, como “mídia” para a concretização de outras atividades e saberes.

O percurso delineado durante todas as etapas que compuseram essa pesquisa nos possibilitou um despertar para a compreensão de que desenvolver ações didáticas que permitam inaugurar um espaço mais amplo para o estudo da língua oral, no espaço escolar, significa instaurar uma série de implicações, que compreendem desde a histórica primazia da língua escrita sobre a língua oral, até as situações construídas, com a intenção de propiciar o diálogo e interação nas vivências em sala de aula, bem como as concepções que os professores possuem acerca do ensino (O que ensinar?, Para quem ensinar?, Como ensinar? e Por quê), de língua/linguagem e gênero discursivos orais.

Como foi observado, ao examinarmos o fazer docente, certificamos a necessidade de se instaurar uma premissa teórica consistente para o trabalho do professor acerca da didatização do oral, para que a realização do trabalho com essa modalidade da língua, seja, de fato, efetivada na escola. As informações alcançadas por esse estudo, apontou que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ainda não tem sido bem assimilada, sobressaindo uma prática de ensino/aprendizagem de língua materna calcada numa concepção de língua/linguagem que

não encerra como paradigma, a priori, o estudo da língua polarizado na enunciação, no contexto dos vínculos dialógicos. Consequentemente, asseveramos que essa visão prescritiva/normativa da língua reflete, diretamente, na postura teórica identificada, acerca dos gêneros discursivos orais, que se relevou limitada e frágil, posto que ora aprecia, unicamente, os aspectos formais, descaracterizando-os enquanto práticas sociais, ora os compreende, meramente, a partir de uma perspectiva estritamente instrumental, ou seja, como estratégias esporádicas para a construção de outros saberes.

Assim posto, surge o despertar na direção de que se faz fundamental insistir em alternativas, recursos mais efetivos para uma apropriação teórica próspera, levando em conta a dinamicidade com que se metamorfoseiam as demandas sociais e, por conseguinte, as escolares. Logo, é essencial o investimento na política de formação continuada dos professores, que se constitui como meio imprescindível para que a distância entre a teoria e a prática seja sumariada, e a apropriação das contribuições provenientes das pesquisas convertam-se em transformações nas salas de aula.

Verificamos, também, que outro aspecto que interfere, de forma direta, na concretização de um trabalho com o oral como objeto de reflexão efetiva, que se dê de modo articulado/planejado, a partir das práticas sociais imbricadas nos gêneros discursivos, diz respeito ao cumprimento às pressões advindas das avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, que orientam o desenvolvimento de saberes, concentrando-os, amplamente, na prática leitora e nos conhecimentos vinculados aos aspectos normativos da língua. Nessa perspectiva, é notório, que a ação didática desenvolvida pelo docente, não raras vezes, tem o seu curso alterado, involuntariamente, devido às exigências que extrapolam a postura pretendida e a direção pedagógica planejada, com base nas necessidades e perspectivas do contexto interno, posto que, prioriza-se alcançar uma posição de destaque, frente aos índices que medem o desempenho dos alunos na educação básica (IDEB).

Assim sendo, o que deveria operar como diretriz para o trabalho com a modalidade oral da língua - as matrizes delineadas para essas avaliações - pode cercear abordagens mais abrangentes, voltadas a formação de sujeitos competentes no emprego da língua oral, capazes de interagir, nas diversas instâncias sociais, através do uso formal da linguagem. Temos, desse modo, a consciência de que a “regência” de sala de aula, não é um território habitado por decisões “tranquilas”. Ao contrário disso, revela-se, extremamente dilemática e inconstante, posto que carrega consigo, interesse oriundos de uma instância maior.

Resta-nos, ainda, enfatizar que, no tocante à apreciação realizada pelos professores investigados, acerca do livro didático adotado, enquanto material de apoio que poderia

contribuir para o planejamento de ações didáticas, direcionadas para o estudo da língua oral, observamos que os mesmos julgam o referido suporte como um instrumento insuficiente para esse fim, pois, não contempla, a contento, situações didáticas que objetivem propiciar o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas, incursas na produção e na compreensão de textos orais, em contextos formais e/ou públicos. Nessa configuração, consideramos essa avaliação animadora, uma vez que esta representa um indicativo possível de não aceitação passiva do LD, como paradigma de planejamento encerrado em si, bem como, sinaliza uma perspectiva de autonomia do professor, frente ao uso desse suporte didático, instigando-o a pesquisar e construir caminhos, a partir de reflexões críticas e dialógicas, como produtora de possibilidades exequíveis, para novos tempos.

Como pontuamos, é notório, considerando os discursos dos professores analisados que, da perspectiva teórica, a relevância de uma prática que contemple o oral como objeto de estudo e reflexão está assimilada. Todavia, acerca do ponto de vista prático, evidenciam-se limitações significativas, primordialmente, no que tange à carência de saberes vinculada ao “como fazer”, de forma sistematizada, a transposição didática da modalidade oral da língua. Por se configurar como um campo de estudo, relativamente, novo, consoante literatura apresentada, não há um domínio suficiente de informações a esse respeito, fora do âmbito acadêmico, e nem suporte didático que contemple, satisfatoriamente, propostas efetivas, nessa direção, o que torna essa vertente, para alguns, um terreno, ainda, arenoso.

Ao fecharmos o ciclo de discussão pretendido por nós, nesse estudo, torna-se imprescindível pensarmos que não se está na escola para cumprir uma tarefa que se limita a estudar os gêneros (escritos e orais) e suas implicações, mas, sobretudo, para refletir, conhecer, analisar a língua e linguagem e os vínculos intrínsecos destas com o sujeito, a história, a cultura, a ideologia, a sociedade, em síntese, e, por ação reflexa, os gêneros. Nesse prisma, é fundamental atentarmos para o fato de que o ensino dos gêneros não pode ser engessado, encapsulado em ações esquemáticas e descontextualizadas, sob a pena de ser transformado no novo “calcanhar de Aquiles” da Língua Portuguesa. Afinal, tal didatismo e limitação esquemática denegam, por princípios e filosofia, os pressupostos bakhtiniano, centrados no dialogismo da linguagem, que se constituem como o fio condutor vital, na tessitura de processos de aprendizagem, eminentemente, significativos.

Desse modo, adquire espaço a certeza de que não alcançamos um ponto final, quanto às discussões acerca do ensino da língua oral, mas, tão somente, encerra-se um ciclo de investigação por nós realizado. Conforme postulou Bakhtin (1995), este estudo se materializa como uma “reação-resposta”, perante à crítica situação vivenciada pelo ensino brasileiro,

prioritariamente, em busca de um redimensionamento das concepções e paradigmas que permeiam o ensino de língua materna. Representa, pois, apenas um “elo na cadeia dos atos de fala”, “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 272), que interage com outras tantas vozes, estruturando-se no pressuposto de que o saber não se encerra em si, antes, entretanto, permite-se dialogar com múltiplos saberes e se revisita a cada surgir de uma nova desarmonia paradigmática.

Fica, portanto, em nós, a percepção dessa incompletude, que nos arvora a seguir adiante, na certeza de que muito há de ser dito e compreendido, a respeito desse eixo de ensino. Oportunamente, nos inspiramos nos dizeres de Walter Benjamin (1995), para fazermos aos professores um último e contínuo convite: lancem um novo olhar, arrisquem-se na desafiadora tarefa de experienciar esteticamente, na significação bakhtiniana, o caráter destrutivo que conhece somente uma divisa: construir espaço; percebi apenas uma atividade: descobri caminhos. O caráter destrutivo não vê nada de duradouro, mas, por isso mesmo, enxerga estradas por toda a parte, mesmo onde os demais esbarram em muros ou montanhas, ele vê uma direção.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora: 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15.ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSUNÇÃO, Cláudia A. A.; Maria C.C.; DELPHINO, R. M. Pouca Ênfase no Desenvolvimento da Competência Oral dos Alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs.). **Os Doze Trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 165-177.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A propósito do conceito de discurso oral culto: definição e imagens. In: PRETI, Dino. **O Discurso Oral Culto**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2001.

BENJAMIN, W. O Caráter Destrutivo. In: **Rua de mão única**. Obras escolhidas. Volume 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENTES, Anna Christina. Gênero e Ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KARIM SIEBENEICHER (Org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, p.83-105, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BOTELHO, José Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: ED. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua portuguesa). Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira. **Gêneros Oraís nas aulas de Língua Portuguesa:** Modos de fazer. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

DÉBORA, Felinto Pereira. **A crônica na sala de aula:** Uma proposta para práticas de Letramento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 81-108.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa:** Oralidade, escrita e leitura. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos Pré-saussureanos. *In:* MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In:* ELIAS, Vanda Maria (org.) **Ensino da Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-28.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola editoria, 2014.

GAMA, Tânia Dantas. **Oralidade na sala de aula:** concepções e registros de práticas de um grupo de professores de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2015.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

GERALDI, **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUERRA, Isabel Carvalho. A diversidade de paradigmas de referência e os pressupostos das metodologias compreensivas. In: _____. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo** – Sentidos e formas de uso. Príncipeia, Cascais: Príncipeia Editora, 2012, p. 11-22.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional.** Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 09. jan. 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Oralidade letrada e competência comunicativa:** implicações para a construção da escrita em sala de aula. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, T. G.. **Concepção de oralidade:** a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos, (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense, 2007.

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

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; *et al* (org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; *et al* (org.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KARIM SIEBENEICHER (Org). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-31, 2011.

MESSIAS, R. A. L. A linguagem oral e o ensino de língua portuguesa. *In: V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. Caderno de Resumos do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes.* Ouro Preto, 2010, não paginado. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1006.htm>. Acesso em: 24 maio. 2018.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. Coleta de dados qualitativos: A observação. *In: _____*. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. *In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino.* Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editora, 2010.

OLIVEIRA, Antônio Netto de. **Metodologia da pesquisa científica:** guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, p.152-183, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, p.184-207, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____ & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

_____; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 29-68/ 87-101.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: BATISTA NETTO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento: um tem em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Modelo de questionário direcionado aos docentes colaboradores

APÊNDICE II – Proposta de intervenção (Sequência Didática)

APÊNDICES DE III A XVII – Referem-se as atividades e suportes teóricos sugeridos pela SD

APÊNDICE I – Questionário direcionado aos docentes colaboradores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

Caro professor,

a pesquisa “os gêneros discursivos orais como objeto de ensino: uma proposta para a ação docente na perspectiva do letramento” será desenvolvida por mim, Prof^ª. Erislândia Rejane de Sá, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira e se configurará como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

A referida proposta investigativa objetiva analisar e discutir se e como são abordados os gêneros textuais orais nas práticas docentes de Língua Portuguesa, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção.

Dessa maneira, visando conhecer um pouco a sua trajetória profissional e o tratamento dado aos gêneros textuais orais, na sua ação docente, gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo, assumindo o compromisso de manter a sua identidade preservada.

Questionário

01. Identificação e dados profissionais

Nome: _____

Faixa etária: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50 em diante

Telefone de contato: _____

E-mail: _____

Formação acadêmica: _____

Local e ano de conclusão: _____

Possui Pós-graduação:

() Sim Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() Não

Quais as séries/anos em que leciona atualmente: _____

Qual é o tempo de atuação como professor: _____

Há quanto tempo leciona na Rede Municipal de Educação de Pombal: _____

Qual a sua jornada de trabalho, referente à sua atuação como professor (horas diárias):

02. Qual é a sua concepção de Língua e Linguagem que permeia a sua prática docente?

03. Por meio de sua prática, que competências você considera relevantes desenvolver em seus alunos? Como atua com vistas a atingir esse objetivo?

04. Ao que se refere à prática da oralidade, você considera importante executar um trabalho, em sala de aula, que proporcione o desenvolvimento da competência oral? Por quê?

05. O que você compreende por gêneros textuais orais?

06. Você desenvolve algum trabalho, em sala de aula, que contemple os gêneros textuais orais? Em caso afirmativo, com que frequência ele é realizado, durante o bimestre?

Em caso de resposta afirmativa as indagações do item **06**, responda às questões **07** e **08**, caso contrário, siga para as que compreendem os itens **09** e **10**.

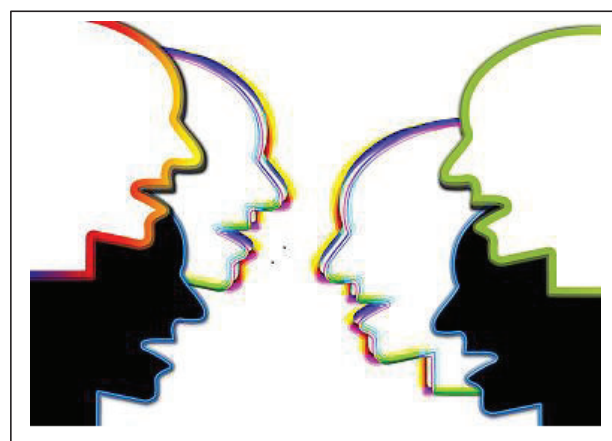
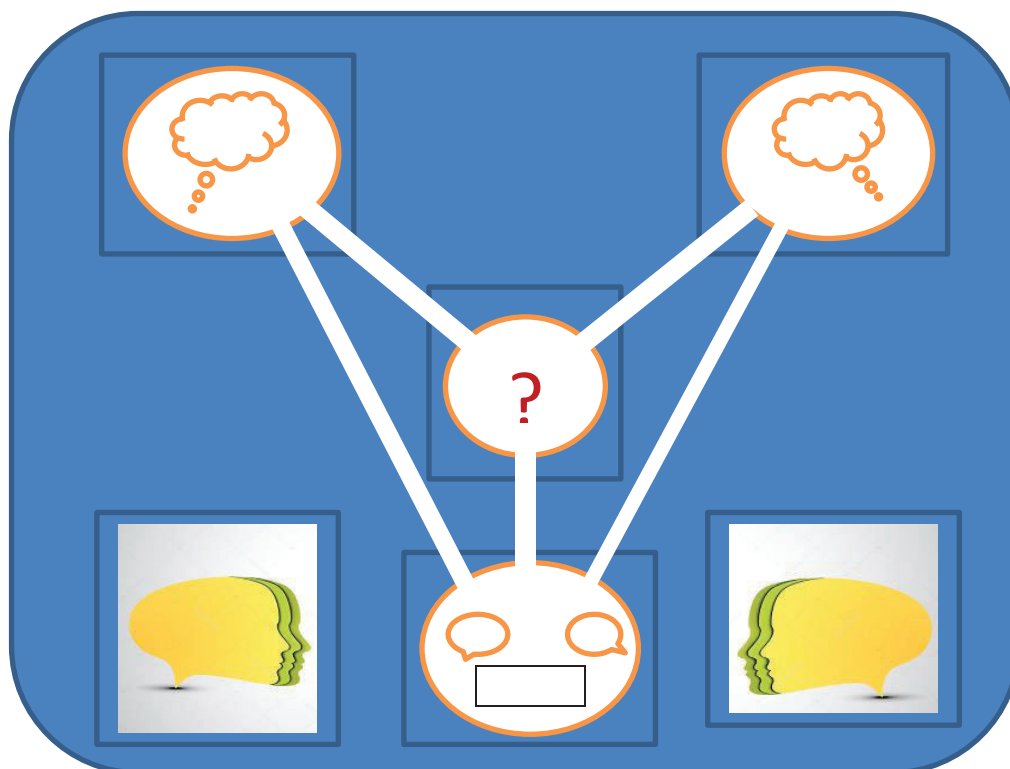
07. Quais são os gêneros textuais orais que você costuma atribuir maior ênfase, na sua prática de ensino?

08. Há um planejamento específico para as aulas que contemplam esses gêneros textuais orais? Se sim, quais critérios são considerados?

09. O livro didático adotado pela a sua escola apresenta propostas de trabalho centradas nos gêneros textuais orais? Você costuma utilizá-las? Por quê?

10. Descreva, de forma breve, uma atividade aplicada por você, em sala de aula, que explore o trabalho com os gêneros textuais orais.

Grata pela contribuição!

APÊNDICE II – Sequência Didática (SD)**O DEBATE EM CENA:
FALA, PARA QUE SEJAS VISTO!****UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM COM O GÊNERO ORAL
DEBATE REGRADO****ERISLÂNDIA REJANE DE SÁ**

1. Plano de ação: informações gerais

Sequência didática	
Autora	Erislândia Rejane de Sá
Disciplina/Área	Língua Portuguesa
Gênero discursivo	Debate regrado
Tema	O uso do celular no ambiente escolar
Público alvo	9º ²³
Tempo de aplicação	Deve ser estipulado respeitando a evolução de aprendizagem da turma, em cada etapa desenvolvida.
Breves considerações a respeito da proposta de intervenção	A proposta aqui apresentada orienta-se, fundamentalmente, no estudo do gênero discursivo oral debate regrado, inserida na perspectiva de um projeto de letramento. Não buscamos, portanto, a mera didatização do gênero, mas a promoção de uma abordagem que compreenda um olhar direcionado para as práticas sociais em que o referido gênero se insere, ampliando o espaço para o desenvolvimento e o uso dos saberes construídos em âmbito escolar e essenciais aos alunos, na prática efetiva da cidadania. Nessa perspectiva, essa intervenção objetiva favorecer o conhecimento e o domínio do gênero oral formal debate regrado; facilitar o desenvolvimento da habilidade de exposição consciente e coerente da opinião e da competência argumentativa, através da palavra dita, bem como, formar leitores

²³ Segundo a distribuição das sequências sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 106), para o trabalho com as expressões orais e escritas, o agrupamento do argumentar está indicado para os 7º, 8º e 9º anos. A proposta de abordagem do gênero debate regrado, aqui proposta, direciona-se para o 9º ano, mas pode ser adaptada e aplicada pelo docente para as turmas de outros anos.

	reflexivos e sujeitos proficientes no exercício discursivo, sendo, assim, capaz de interagir nas divergentes instâncias sociais, por meio da reflexão, do saber posicionar-se, do opinar, refutar e justificar pontos de vista.
Guia das etapas propostas	→ Motivação → Apresentação da situação → Apresentação do gênero/ Considerações gerais → Estudo do gênero oral debate regrado (definição e caracterização) → Informações sobre a temática/Preparação para a realização do debate/Realização do evento comunicativo → Procedimentos avaliativos → Sugestão de atividades e sintetização de roteiro para o trabalho com os entraves, relacionados a: ▪ construção da argumentação; ▪ emprego de marcadores conversacionais; ▪ manifestação de hesitação, dúvidas e incertezas.

1.1 Sinopse das etapas propostas

1.1.1 Motivação

Argumentando na vida... Argumentando na escola

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
▪ Prática de leitura; ▪ Modalidade oral da língua: o formal e o informal; ▪ Interlocutores, contexto comunicativo, informatividade, pontos de vista, articulação.	▪ Apresentar a temática a ser discutida, por meio de vídeos que contemplem o assunto e/ou de textos pertencentes a gêneros variados; ▪ Motivar os alunos para o significado de saber expressar a sua visão de mundo, mediante as situações comunicativas vivenciadas;	▪ Exibição de duas reportagens: “<i>Celular em sala de aula</i>” e “<i>Lei proíbe o celular em sala de aula</i>” (Anexo III), seguida de discussão, conforme os pontos de maior interesse demonstrados pelos alunos. ▪ Análise das divergentes vozes apresentadas nas reportagens exibidas, como: o que diz a diretora escolar, os professores, os pais e os alunos que participaram da matéria*.

	▪ Instigar os alunos a se posicionarem, através da produção de um debate, sem que para isso, seja requerida a construção formal do gênero.	▪ Leitura e reflexão oral dos textos*: “<i>Depoimento: Não dá para não ter celular</i>” e “<i>Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação</i>” (Anexo IV) ▪ Roda de conversa, a partir da apresentação das primeiras impressões e pontos de vista a respeito da temática em destaque. *O professor deve instigar a participação oral dos alunos, a partir de questionamentos e orientações (oriundas do momento vivenciado, levando-se em consideração a recepção da turma), conduzindo-os e encorajando-os a expressarem as suas opiniões.
HABILIDADES DESENVOLVIDAS		
▪ Ampliar a competência comunicativa oral, compreendendo a sua relevância para as interações cotidianas, bem como, para os contextos mais formais, que exigem, tão como a escrita, um planejamento da modalidade oral da língua, com vistas a interagir de forma consciente e reflexiva; ▪ Desenvolver a aptidão da escuta e respeito à fala do outro.		

1.1.2 Apresentação da situação



Nessa etapa, será realizada uma exposição dialogada, com o intuito de apresentar informações e esclarecimentos acerca do trabalho a ser implementado. Nessa perspectiva, deve-se promover:

→ a apresentação da situação, das intenções do trabalho a ser realizado, com o objetivo de situar e integrar os alunos nas etapas a serem desenvolvidas, motivando-os para a construção e/ou ampliação da competência comunicativa oral e para o envolvimento em todas as fases desse processo;

→ a discussão dos objetivos da proposta de emprego da língua oral, a partir do contato com divergentes gêneros discursivos orais e da produção (realização) de um debate regrado público, atentando para os seguintes aspectos: “Por que falo?”, “Como devo falar?”, “Sobre o quê falo?”, “Para quem falo?”, “Com que intenção?”, entre outros.

→ a apresentação dos objetivos fundamentais da realização do debate regrado público, esclarecendo que este culminará com uma discussão mais ampla, que será posteriormente realizada com toda a comunidade escolar, num evento que será organizado pela própria turma, professores, supervisores e diretores.

→ a apreciação do tema previamente proposto (O uso do celular no ambiente escolar), direcionando uma reflexão sobre a sua pertinência no atual contexto em que os alunos estão inseridos.

→ a averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao contexto de produção e o projeto de comunicação que envolve o debate, a partir de questionamentos como: em quais situações de comunicação podemos confrontar nossos pontos de vista com o de outra pessoa? Qual a melhor forma de resolver uma questão polêmica? Você se considera hábil na ação de argumentar? O que é preciso saber para termos bons argumentos?

→ a análise das concepções que os alunos possuem sobre a modalidade oral da língua e as suas aptidões, limitações e dificuldades na interação, através do discurso oral.

→ o contato com questões que circundam o cotidiano e que exigem posturas argumentativas, tomadas de posições, demonstração de pontos de vista, etc, despertando-os para a essência que direciona e compõe o gênero debate, instigando-os, dessa forma, a lançar um olhar sobre as diversas situações polêmicas que integram os contextos sociais, em que o que está em discussão implica consequências para o bem estar social e material dos indivíduos. (Apresentação de temas polêmicos, projetados em data show – **Apêndice III**)

1.1.3 Apresentação do gênero

1.1.3.1. Exposição de debates e outros gêneros que suscitem um debate

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
▪ Prática de leitura; ▪ Gênero discursivo oral debate; ▪ Gênero discursivo entrevista oral; ▪ Prática de escuta, reflexão e compreensão dos discursivos argumentativos;	▪ Apresentar debates reais, gravados em divergentes contextos; ▪ Exibir outros gêneros de circulação social que possibilitam desencadear discussões, tendo em vista propiciar a cada interlocutor defender as suas opiniões; ▪ Possibilitar, através dos gêneros contemplados, que os alunos aprendam padrões genéricos. ▪ Criar condições para que o aluno compreenda que os eventos enunciativos em sala de aula apresentam um certo ajustamento interativo, que, de uma certa forma, escapam da concepção prototípica usualmente considerada nos debates televisivos.	▪ Reprodução de um trecho do debate realizado pela Rede de TV Bandeirantes, com os candidatos à Presidência da República, nas eleições 2018 (Anexo V). ▪ Exibição da entrevista realizada pelo Jornal Nacional, com um dos presidentiáveis, das eleições 2018 (Anexo VI), alternada por intervenções, objetivando provocar reflexões em torno do teor polêmico apresentado pelas perguntas. ▪ Discussão oral em torno da estrutura, do formato, da dimensão linguística, da finalidade, entre outros aspectos que assinalam esses tipos de eventos.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- Compreender que os gêneros orais, tal como os escritos, apresentam contextos de produção específicos, reconhecendo os parâmetros que abrangem as condições de efetivação dos mesmos, como: interlocutores (Quem são? Por que estão ali? Quais as suas intenções?); intencionalidade do gênero; suporte/veículo; tema; linguagem empregada, dentre outros.

1.1.3.2 Definição e caracterização do gênero

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
▪ Debate de opinião: definição do gênero; ▪ Caracterização do gênero debate regrado público: » Conteúdo temático (temas propícios a diferentes pontos de vista e, portanto, organizado argumentativamente); » Estilo (elementos linguísticos que lhes são próprios); » Construção composicional; » Finalidade; ▪ Opinião x Argumentação; ▪ Argumentação: tipos de argumentos, mecanismos argumentativos e operações linguísticas argumentativas; ▪ Recursos expressivos e modalizações.	▪ Familiarizar os alunos com o gênero; ▪ Proporcionar a compreensão de que os debates se organizam em torno de assuntos relevantes e polêmicos; ▪ Estimular e fazer circular os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero abordado; ▪ Possibilitar a construção de saberes referentes às características peculiares ao gênero debate regrado público, de acordo com as condições de produção e função social, de forma a possibilitar a compreensão da relação de um debate e o seu contexto de produção; ▪ Propiciar aos alunos condições para que estes desenvolvam a habilidade para saber empregar os	▪ Exibição, em vídeo, de um debate acerca da redução da maioria penal, realizado por alunos do curso de Direito, da Faculdade Pitágoras (Anexo VII)*; ▪ Sistematização de uma discussão oral acerca do que define um evento como debate, da estrutura que o compõe e o posicionamento comunicativo dos sujeitos envolvidos (Apêndice IV); ▪ Discussão acerca da temática abordada no debate apresentado, com a finalidade de proporcionar um momento de reflexão e apresentação de pontos de vista, atentando para a organização

	elementos linguísticos apropriados no desenvolvimento do debate (marcadores discursivos, funcionais, etc.); ▪ Direcionar ações que propiciem ao aluno construir conhecimentos relativos aos tipos de argumentos e compreender os mecanismos argumentativos (refutações, negociações e sustentação, como também as operações linguísticas oriundas deles);	argumentativa do gênero; ▪ Abordagem dialogada sobre a relevância social do gênero debate, para organização de ideias e defesa de um ponto de vista; ▪ Registro escrito na lousa dos aspectos primordiais que assinalam o debate, a partir da partilha dos saberes demonstrados pelos alunos, nas reflexões orais; ▪ Exposição de um <i>slide</i> (Apêndice V) constituído pelas informações mais relevantes acerca do gênero discursivo oral debate, com vistas a estimular uma reflexão, em torno da organização global desse gênero, levando em consideração, primordialmente, o seu papel social e propósitos comunicativos; ▪ Distribuição de boletins informativos (Apêndice VI), acerca do gênero debate, para aprimoramento dos conhecimentos relativos ao gênero estudado; ▪ Leitura, seguida da análise escrita e oral da transcrição de um debate, tendo em vista
--	--	---

		aprofundar os conhecimentos relativos à estrutura organizacional, bem como a apreensão dos aspectos linguísticos do gênero (Anexo VIII) e (Apêndice VII); ▪ Análise de textos de caráter argumentativo que apresentem defesa de um ponto de vista;** ▪ Discussão partilhada dos textos lidos, levando-se em consideração recursos variados no que tange à defesa de um ponto de vista, amparada em aula teórica e material, previamente, elaborado (Apêndice VIII); ▪ Atividades práticas direcionadas ao estudo da argumentação: → “Eu declaro, você protesta”. Organização da sala em duas equipes, para, a partir de temas diversificados, e mediante sorteio, solicitar que determinada equipe elabore um argumento e outra faça a refutação. A equipe que demonstrar o melhor desempenho será a vitoriosa, ou seja, aquela que apresentar a maior quantidade de argumentos ou contra-argumentos aceitos será a vitoriosa;
--	--	--

		→ Desenvolvimento de atividade escrita, para o estudo dos tipos de argumentos (Apêndice IX); → Aplicação de exercício escrito, tendo em vista ampliar os conhecimentos com relação à contra-argumentação. (Apêndice X). * É válido enfatizarmos que o vídeo deve ser exibido por partes, tendo em vista oferecer condições mais adequadas, para que estes possam perceber as características formais e organizacionais do gênero. ** O professor deve selecionar textos que abordem assuntos de interesse dos alunos, que se adequem ao perfil da turma.
--	--	--

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- Compreender o debate como um gênero oral público que se configura como um evento dialógico e polêmico, cuja função é defender pontos de vista, com o intuito de convencer o interlocutor;
- Reconhecer as características composicionais e linguísticas do gênero debate;
- Adquirir a capacidade de exercitar a prática da escuta e da fala, ouvindo e respeitando o turno de fala do outro;
- Construir habilidades de linguagem e capacidades discursivas, interacionais e cognitivas;
- Construir a aptidão de argumentar, compreendendo esse ato como uma atividade que se manifesta por meio de comparações, concessões, recurso à autoridade, exemplificação, justificativa, por apelar a diferentes formas de refutação, relatos, descrições, analogias, etc.
- Acionar divergentes tipos de argumentos;
- Empregar expressões de concordância e discordância, de forma adequada;
- Empregar um vocabulário apropriado ao contexto comunicativo;
- Realizar, de forma exitosa, modalizações de enunciados.

1.1.3.3 Conhecer o assunto

Informar-se, para saber o que dizer...

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
▪ Prática de leitura; ▪ O uso do celular em ambiente escolar – Tema em estudo; ▪ A temática para efeito da argumentação; ▪ Estratégias argumentativas; ▪ Gênero debate regrado público: preparação para a primeira produção oral.	▪ Apresentar aos alunos diversos textos que abordam o assunto a ser debatido; ▪ Proporcionar a ampliação do repertório cultural e conteudísticos dos alunos, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos conhecimentos sobre determinado assunto; ▪ Familiarizar os alunos com a composição global de cada texto: finalidade, estrutura, suporte, público alvo, etc;	▪ Apresentação de dois vídeos que trazem reportagens a respeito do uso do celular na sala de aula (Anexo IX); ▪ Discussão partilhada em torno dos propósitos comunicativos do gênero reportagem e da intenções dos autores; ▪ Socialização da compreensão das reportagens assistidas, a partir de arguição oral e questionamentos como: Qual é o papel dos interlocutores? A forma como as perguntas foram

	▪ promover a apreciação do tema discutido, de forma a viabilizar aos alunos condições de analisar criticamente, para reconstruir e aperfeiçoar os próprios argumentos. ▪ Orientar, de forma dialogada, a organização da primeira produção oral; ▪ Preparar os alunos para a primeira produção do debate regrado público.	contextualizadas e lançadas aos alunos, pela repórter, tinham a intensão de influenciar nas respostas? Os argumentos empregados pelos alunos, apresentavam consistência?, dentre outros, de acordo com os pontos de interesse apresentados pelos alunos; ▪ Exibição do vídeo “Põe na roda: o celular em sala de aula”, seguida de socialização das impressões de leitura e intenção comunicativa do gênero (Anexo X); ▪ Organização da sala em três equipes, para identificação e análise dos argumentos, apresentados pelos integrantes, na roda de conversa exibida pelo vídeo assistido. Cada equipe de aluno deverá observar, analisar e discorrer sobre o desempenho de um participante (Apêndice XI) e, posteriormente, socializar as respostas, a partir de discussão oral, orientada pelo professor.* ▪ Roda de leitura, seguida de partilha de saberes, acerca da temática abordada, dos pontos de vista apresentados, da finalidade dos textos, estrutura global, entre outros pontos, a depender do interesse e expectativas da turma (Banco de textos – Anexo XI). ▪ Apresentação, em vídeo, de um debate sobre o tema abordado e discurso de defesa, acompanhado de pausas para discussões e reflexões dos pontos mais pertinentes, de acordo com a situação apresentada e a recepção da turma (Anexo XII).
--	--	--

		▪ Análise escrita, baseada no debate assistido, seguida da socialização das respostas apresentadas (Apêndice XII). ▪ Momento de pesquisa e preparação de material acerca do tema escolhido; ▪ Elaboração de pontos de vista e argumentos, com a mediação e suporte do professor e material de apoio (Anexos XIII e XIV) e (Apêndice XIII)**. ▪ Delimitação dos papéis de cada participante, assim como da perspectiva do tema a ser defendida por cada grupo de debatedores; ▪ Produção das regras que irão reger o debate (tempo estipulado, inscrição dos debatedores, ordem de participação, dentre outras) e abordagem dialogada a respeito do esquema organizacional de participação dos debatedores (Apêndice XIV). ▪ Registro escrito, a partir de material disponibilizado e assistência do professor, das informações gerais, necessárias à preparação dos grupos para a primeira produção do debate regrado público, a ser realizado em sala de aula (Apêndice XV). *As perguntas que nortearão a discussão devem ser elaboradas pelo professor em parceria com os alunos, considerando os seus
--	--	--

		interesses, expectativas e pontos de vista. **Para a realização dessa atividade, a turma deve ser conduzida a sala de informática para que possam rever o vídeo e realizar as anotações necessárias.
HABILIDADES DESENVOLVIDAS		
▪ Desenvolver habilidades de emprego da linguagem oral, primordialmente, na sua modalidade formal, através do estudo e produção do gênero debate; ▪ Desenvolver capacidades argumentativas, compreendendo esse ato como uma atividade que se manifesta por meio de comparações, concessões, recurso à autoridade, exemplificação, justificativa, por apelar a diferentes formas de refutação, relatos, descrições, analogias, etc. ▪ Acionar divergentes tipos de argumentos; ▪ Aptidão em efetuar discussões sobre temas relevantes pra coletividade e, especialmente, para a comunidade escolar; ▪ Ler e interpretar textos argumentativos e informativos; ▪ Estabelecer critérios e procedimentos para a realização do debate; ▪ Compreender a língua oral, também, como prática social formal para o exercício comunicativo; ▪ Refletir a problemática ética na interação com o interlocutor, nas trocas argumentativas; ▪ Dialogar acerca do encadeamento dos enunciados na elaboração do gênero, com vistas a efetivar o propósito comunicativo; ▪ Construir questões polêmicas para o desenvolvimento de competências de uma comunicação persuasiva; ▪ Comunicar-se de forma organizada, clara e coerente; ▪ Compreender o gênero oral debate como procedimento comunicativo que exige um discurso argumentado, consistente.		

1.2 Consideração sobre os procedimentos avaliativos

Acreditamos e consideramos relevante que a avaliação ocorra de forma contínua, estando, efetivamente, presente durante todo o desenvolvimento da sequência didática pretendida. Esta deve constituir-se do acompanhamento do nível de aprendizagem do aluno, em que se faz necessário observar e registrar os seus progressos e regressões, no processo de construção dos saberes, acerca da modalidade oral da língua, primordialmente, nos aspectos composicionais, estilísticos, discursivos e linguísticos, peculiares ao gênero debate regrado público, priorizando, dessa feita, as suas implicações, com vistas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da competência comunicativa oral dos estudantes.

Para a avaliação da produção oral do gênero em estudo, julgamos oportuno apresentar duas sugestões, uma para uso exclusivo do professor e, outra, para ser utilizada entre professor e alunos (**Apêndices XVI e XVII**).

1.3 Sugestão de atividades e sintetização de roteiro para os entraves passíveis de ocorrência

De acordo com o esquema da SD sugerido no âmbito desse estudo (ver item 4.1), a proposta de intervenção aqui disponibilizada, compreende dois momentos, a saber, um de estudo/planejamento/preparação para a produção do gênero oral considerado (debate regrado público) e, outro, de produções propriamente ditas, diagnóstico, reflexões e superação dos entraves identificados (atividades/módulos) e produção final.

Junto a isso, é salutar destacarmos que, por concebermos que o planejamento configura-se como um dos primeiros passos para uma ação próspera, bem como que o ensino deve ter como alicerce o acesso à leitura, primordialmente, no que concerne ao ensino/aprendizagem de língua materna, essas perspectivas constituem o nosso estímulo para a elaboração de atividades e procedimentos de aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos, também, que não poderia ser divergente se pensamos em dirimir ou atenuar as dificuldades quanto à elaboração de discursos argumentativos infundados/contestáveis, aos desvios de tópicos discursivos e à ausência de planejamento verbal, como também, à manifestação de dúvida/hesitação/incerteza (com referência aos marcadores conversacionais). Nesse contexto, acreditamos que para possuir a habilidade de produzir e apresentar argumentos consistentes, para não desviar do tema abordado, para ter aptidão em planejar e operacionalizar o discurso oral e evitar demonstrações de insegurança e hesitação, que possam implicar detrimento ao objetivo pretendido, torna-se, a princípio, fundamental, sistematizar as ações, com vistas a orientar o aluno na pesquisa de informações referentes ao tema, no qual este deseja, por meio da palavra dita, discorrer.

Pelo fato da proposta interventiva configurar-se como uma sugestão, não tendo, dessa maneira, sido aplicada em sala de aula, levamos em consideração, para as etapas que compreendem o segundo momento, alguns aspectos relacionados às capacidades linguístico-discursivas, por julgarmos que estas se comportam como as características centrais do debate e, ainda, por nos parecer os pontos de maior complexidade, o que nos leva, supostamente, a avaliá-los como ocorrências mais passíveis de serem diagnosticadas, no âmbito de uma prática que tome o gênero discursivo oral debate regrado, como matéria-prima de estudo.

Dessa feita, o nosso intuito, acerca da ação interventiva disponibilizada, é apenas oferecer uma das vias possíveis para se desenvolver uma prática direcionada à construção e/ou ampliação da competência comunicativa oral dos alunos, a partir de um trabalho planejado/sistematizado, tendo como objeto de ensino e aprendizagem de língua materna, o gênero discursivo oral. Assim sendo, nos dedicamos a traçarmos um caminho possível de estudo, o que não implica dizer que, mediante a heterogeneidade de contextos que permeiam o ambiente escolar, o profissional docente não possa readaptá-la, em consonância com as necessidades apresentadas pelo público alvo. Assim, tendo em vista a perspectiva adotada, segue o direcionamento planejado, tomando como base, dois tipos de problemas

que poderão ser diagnosticados – um referente aos desvios no âmbito da construção da argumentação e, outro, acerca do planejamento e operacionalização do discurso oral:

1.3.1 Dos componentes referentes à elaboração da argumentação

1.3.1.1 Para a construção da argumentação

Argumento instável	Atividade	Finalidade	Procedimento
1º Passo	Averiguar quais são os conhecimentos prévios dos alunos, acerca da temática a ser abordada.	Traçar um diagnóstico, com vistas a determinar as ações docentes necessárias e conhecer os saberes enciclopédicos ou de mundo dos alunos.	Proporcionar uma discussão dialogada e orientada por indagações, previamente elaboradas, sobre a temática a ser trabalhada sem, no entanto, direcionar, anteriormente, o estudo do tema.
2º Passo	Apresentar, oficialmente, a temática para os alunos.	Motivá-los para o tema em estudo, direcionando ações que possibilitem momentos de reflexões e familiarização/ampliação de informações.	Possibilitar momentos de leitura e apreciação de texto orais e escritos, de gêneros variados (artigos de opinião, crônicas, contos, reportagens, vídeos da internet, filmes, debates televisivos, enquetes, entrevistas, dentre outros), que tratem do assunto em questão.
3º Passo	Mostrar para os alunos que, defender um ponto de vista é tentar convencer o outro da pertinência da ideia em pauta e que, para isso, é preciso	Ampliar o repertório e a qualidade dos pontos de vista, acerca do assunto em voga.	Realizar práticas de leituras e estimular pesquisas sobre o tema, socializando as informações mais relevantes, a partir de

	dominar o assunto, para apresentar um discurso consistente e eficaz.		abordagem dialogada e registros escritos.
4º Passo	Realizar uma roda de conversa entre os alunos, a partir do direcionamento do professor e de pontos de discussão previamente elaborados, com vistas a motivá-los a refletirem e argumentar, a respeito da temática a ser considerada no debate.	Promover condições para que os alunos comecem a se posicionar, quanto à produção de argumentos e contra-argumentos	Realizar momentos de partilhas, com vistas a estimular os alunos a emitirem opiniões, posicionando-se a respeito do assunto abordado. É relevante que o docente conduza essa roda de conversas por meio da apresentação de questionamentos direcionados, evitando, dessa maneira, discussões vazias.
5º passo	Questionar os pontos de vista que são passíveis de contestação, demonstrando, para isso, o posicionamento contrário ao exposto pelo aluno.	Conscientizar os alunos de que a ocorrência de ideias/opiniões contrárias exigem argumentos bem fundamentados para que seja possível convencer os interlocutores.	Expor contra-argumentos, que sejam consistentes/sólidos, com o objetivo de destacar a fragilidade do argumento apresentado.
	Concluir a atividade, retomando o propósito considerado: desenvolver a habilidade de argumentação dos alunos	Expandir o repertório de conhecimentos dos alunos acerca da temática a ser trabalhada, de forma a possibilitar a construção de argumentos mais consistentes, evitando, dessa forma, que estes sejam passíveis a todo e qualquer tipo de contestação. Assim, o aluno terá subsídios suficientes para interagir durante a realização do debate, uma vez que lhe	Recuperar o que foi realizado nas etapas anteriores, objetivando demonstrar que o acesso às informações são fundamentais para a construção de saberes, a respeito de determinado assunto e, consequentemente, para lograr êxito da formulação de argumentos plausíveis e, verdadeiramente, relevantes. Todavia, é preciso esclarecer para

6º passo		foram oferecidas oportunidades de ampliação de informações sobre o tema e, consequentemente, da sua capacidade de argumentar, com segurança, através do discurso oral.	os alunos que isso não implica evitar o recebimento de contra-argumentos, mas, sim, que eles terão melhor desempenho na argumentação.
-----------------	--	--	---

1.3.2. Do emprego dos marcadores conversacionais

1.3.2.1. Para a ausência de planejamento

Falta de planejamento acerca do emprego dos marcadores conversacionais	Atividade	Finalidade	Procedimento
1º passo	Investigar o que os alunos compreendem por planejar e planejamento, com vistas a realizar uma exposição dialogada sobre o que é falta de planejamento nas produções textuais e as consequências que isso acarreta para a coerência global do texto.	Refletir e discutir quanto à falta de planejamento a partir dos saberes construídos nas vivências dos alunos em torno da ausência da organização/sistematização do emprego dos marcadores conversacionais.	A partir de abordagem dialogada e tomando como base situações comuns na cotidianidade, fazer com que fique claro e compreensível o que significa o ato de planejar e um planejamento e, ainda, discutir o que compreende a falta desse procedimento e quais os prejuízos que este pode acarretar, para a produção textual, seja ela oral ou escrita.

2º passo	▪ Analisar os marcadores que apontam falta de planejamento.	▪ Por intermédio dos trechos dos debates produzidos pelos alunos (que foram gravados), refletir sobre o mau uso dos marcadores conversacionais, atentando para o fato de que alguns desses marcadores não são apropriados para determinados contextos comunicativos, bem como para o propósito almejado em relação ao gênero debate.	▪ Apresentar trechos de gravações dos textos orais, ou seja, dos debates realizados pelos alunos em sala, e solicitar que os mesmos reflitam sobre os marcadores conversacionais utilizados que se configuram como inadequados para o debate, por indicarem que houve falta de planejamento.
3º passo	▪ Disponibilizar os marcadores conversacionais reconhecidos como inapropriados para aquela situação textual e explicar o porquê de serem considerados como tal.	▪ Demonstrar que o emprego de determinados marcadores conversacionais, no debate, pode colaborar para consequências negativas, prejudicando o desempenho do debatedor, uma vez que pode desviar a real intenção pretendida por este.	▪ Exibir alguns trechos das gravações dos textos orais, produzidos pelos alunos e disponibilizar as suas respectivas transcrições, para otimizar a demonstração dos marcadores considerados problemáticos, para a situação de comunicação vivenciada e para o gênero oral público debate regrado.
4º passo	▪ Demonstrar aos alunos a relevância do planejamento, destacando que a sua ausência pode causar prejuízos ao efeito pretendido em um debate, cuja intenção é convencer da pertinência dos argumentos, tendo em vista atrair os que se opõem ao seu ponto de vista.	▪ Esclarecer que a falta de planejamento pode configurar-se como um fator relevante, para o descrédito de argumentos.	▪ Realizar uma roda de conversa dirigida, a partir da apreciação dos debates produzidos pelos alunos, bem como de outros debates televisivos, com vistas a possibilitar a percepção das divergências existentes, com relação ao planejamento de ambos eventos apresentados.

5º passo	▪ Analisar, ancorados nos marcadores conversacionais já reconhecidos, outros marcadores que, possivelmente, venham a ocorrer e, diante dessa constatação, buscar substituí-los por aqueles que sejam mais apropriados aos determinados contextos comunicativos de produção.	▪ Viabilizar a oportunidade de efetivar substituições de marcadores conversacionais nas produções orais já concretizadas, tendo em vista revelar que é exequível expandir a desenvoltura do aluno, a partir da prática dos eventos orais.	▪ Apresentar as transcrições dos debates assistidos e orientar os alunos na tarefa de realizar a troca de alguns marcadores conversacionais, como “sei não”, “né”, “tipo assim”, “ai”, etc, por outros que se configurem como mais consistentes/convincentes, no âmbito dos argumentos expostos pelos participantes dos debates apreciados.
6º passo	▪ A partir da retomada do propósito da ação desenvolvida, é o momento de concluir a atividade que buscou atenuar a não existência de planejamento, relativo ao emprego de marcadores conversacionais.	▪ Conscientizar os alunos de que, assim como nas produções textuais escritas, o texto oral também pode e deve ser planejado previamente e que a não realização desse procedimento poderá acarretar desvios que comprometerão a qualidade do texto construído.	▪ Revisitar o que foi realizado nas etapas anteriores, a partir de abordagens dialogadas, e realizar a sintetização escrita dos saberes construídos, através dos estudos empreendidos, durante as ações desenvolvidas.

1.3.2.2. Para as manifestações de hesitações, dúvidas e incertezas

Apresentação de hesitações, dúvidas ou incertezas, reveladas no	Atividade	Finalidade	Procedimento
---	-----------	------------	--------------

emprego de marcadores conversacionais			
1º passo	Averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, quanto ao que eles compreendem por hesitação, dúvida ou incerteza.	Provocar a análise e compreensão a respeito dos prejuízos acarretados pela hesitação, dúvida e incerteza, quando estas ocorrem durante a apresentação de argumentos, em um debate.	A partir de abordagem dialogada e tomando como base situações comuns na cotidianidade, explicar o significado dessas três palavras, destacando, primordialmente, o campo semântico em que se insere o debate.
2º passo	Expor fragmentos em áudios e vídeos, bem como trechos das transcrições dos debates, contendo o emprego inadequado de marcadores conversacionais que, por serem inapropriados a situação comunicativa, prejudicaram o êxito dos argumentos e contra-argumentos, dificultando, dessa forma, a persuasão pretendida.	Demonstrar que, no debate, o emprego de alguns marcadores conversacionais pode colaborar para o debatedor perder prováveis adeptos dos seus pontos de vista.	Apontar para os alunos, através da apresentação de fragmentos de áudio e vídeo, dos debates produzidos por eles próprios, os marcadores que podem ocasionar algumas interpretações que não condizem com a construção de sentidos pretendidas pelo texto.
3º passo	Apreciar, mais uma vez, os textos orais construídos pelos alunos e os problemas sinalizados acerca do uso dos marcadores conversacionais, nesses textos.	Estimular os alunos a reconhecerem os problemas ocorridos no material apresentado.	Solicitar que os alunos reconheçam, nos textos orais elaborados por eles e reexibidos em sala, os marcadores conversacionais que apresentam problemas de hesitação, incertezas e dúvidas, considerando para isso, excertos que não foram utilizados para a

			realização de procedimento semelhante, nas duas etapas anteriores.
4º passo	Realizar a reformulação/correção dos problemas identificados pelos alunos no exercício desenvolvido na etapa anterior.	Tornar os alunos hábeis na tarefa de resolver situações que abranjam replanejamentos a partir de um tempo demarcado, em textos orais.	Organizar a sala em equipes para que sejam realizadas discussões entre os membros, com vistas a analisar e apresentar soluções prováveis, para os problemas detectados por eles.
5º passo	Concluir com a retomada da finalidade da atividade: atenuar as incertezas, hesitações e dúvidas oriundas dos marcadores conversacionais, empregados no gênero oral debate regrado público.	Conscientizar o aluno de que, apesar das incertezas, hesitações e dúvidas que possam estar presentes no texto oral, se estas ocorrerem de forma abundante, poderão figurar como algo desfavorável, como um provável sinal de insegurança, o que representa prejuízo para o bom desempenho do debatedor e para o desenvolvimento geral do debate.	Orientar e mediar uma discussão a partir de tudo que foi estudado durante as etapas anteriores, tendo em vista tornar claro para o aluno a relevância de demonstrar segurança e convicção, nos discursos argumentativos apresentados em um debate, assegurando, assim, que não é coerente para um debatedor deixar transparecer hesitações, incertezas e dúvidas.

APÊNDICE III – Painel de temas polêmicos (Exibição em data show)

Figura 1: Preconceito e violência

BULLYING, DOR, SOLIDÃO E MEDO...



Figura 2: Homofobia é crime

	Questões a serem levantadas: ✓ O que vocês veem na foto? ✓ O que simbolizam as cores? ✓ No contexto social, a que se refere à frase: "Aceitar é uma escolha sua. Respeitar é um dever de todos?" ✓ Esta imagem representa que tema?
--	---

Figura 3: Violência contra mulher/Feminicídio



Questões a serem levantadas:

- ✓ O que vocês veem na foto?
- ✓ Quem são essas pessoas e o que estão fazendo?
- ✓ Qual o significado dos elementos representados na imagem?
- ✓ Essa imagem representa que tema?

Figura 4: Eu, o mundo e as redes sociais

Redes virtuais: inclusão social ou exclusão?






Figura 5: Relações virtuais



Figura 6: Prender ou educar?



APÊNDICE IV: Indagações que orientarão a discussão oral



- ✿ Quanto ao gênero, como vocês classificariam o vídeo assistido? Trata-se de uma entrevista ou de um debate?
- ✿ Existe necessidade de um planejamento em um debate? Por quê?
- ✿ Todo e qualquer assunto pode ser tema de um debate? Por quê?
- ✿ Há regras nesse debate assistido? Quais seriam?
- ✿ Essas regras são importantes?
- ✿ O que puderam observar com relação à participação das pessoas envolvidas no debate? (Linguagem empregada, postura, tom de voz, posicionamento espacial perante a plateia, etc)
- ✿ Vamos identificar os interlocutores desse evento de comunicação!? Quem são? Por que estão ali? Quais os seus objetivos? Qual o comportamento de cada membro do debate? Quem melhor se posicionou?
- ✿ Como foi organizado o debate? Quais regras foram estabelecidas?

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE V– Sugestão para a construção do *slide*



Fala, para que sejas visto!

O DEBATE NA SALA DE AULA



**Debater significa revelar
nossa visão de mundo.**



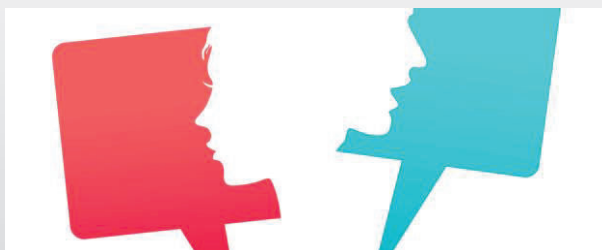
Debate é o envolvimento, por meio do diálogo, entre os interlocutores, para a “discussão” de um determinado tema.



O objetivo do debate



Assumir uma posição para defender um ponto de vista referente a um assunto discutido.



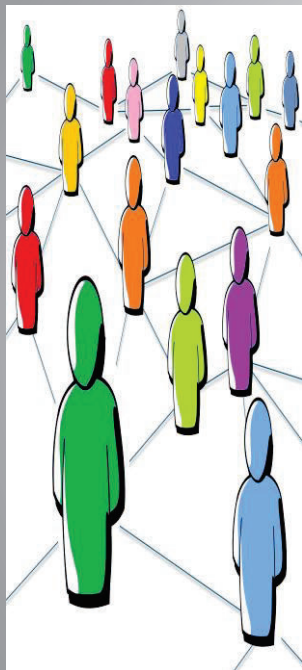
A linguagem do debate

No debate, devemos empregar uma linguagem persuasiva, tendo em vista a intenção de convencer o outro.

No debate, manifestamos a nossa habilidade de, através da palavra dita, nos expressar argumentando e contra-argumentando, acerca de pontos de vista e assuntos que integram a realidade, na qual estamos inseridos.



Debater não significa brigar, discordar das ideias dos outros, ao contrário, é um momento em que o direito de expressar as opiniões deve ser respeitado. É ter o direito de apresentar livremente as nossas concepções e o dever de ouvir e ser tolerante com as ideias alheias, mesmo que divergentes das nossas.



É próprio do debate proferirmos argumentos sustentáveis, com a intenção de convencermos nosso interlocutor de que nossas “opiniões” e “razões” sejam as mais corretas.

Logo, **debater** é modificar o outro e modificar a nós mesmos. É crescer com o outro e auxiliá-lo a também crescer, a partir de nossa vivência e visão de mundo.

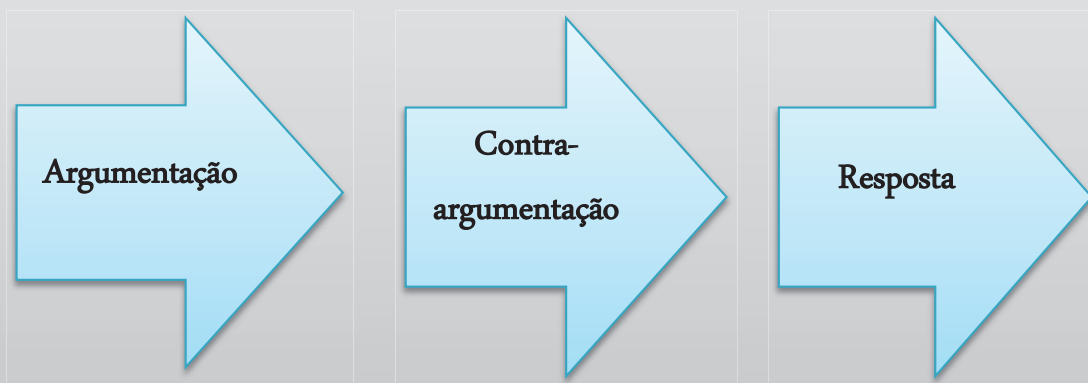


Técnicas do debate

- Disposição dos participantes;
- Partilha de ideias;
- Confronto de ponto de vista/opiniões;
- Organização do pensamento;
- Introdução da informação;
- Desenvoltura para troca de turno;
- Saber defender as suas ideias;
- Saber escutar e saber falar.



No debate, os participantes têm direito a:



Função dos participantes

- **Moderador:** propor o tema a ser discutido, com clareza; coordenar as intervenções dos vários participantes; inviabilizar que se afastem do tema proposto; controlar o tempo concedido; convidar à tomada de conclusões.
- **Interlocutores:** exercem o papel de falantes e ouvintes, e a permuta dessas funções, quando existem a mudança de turnos. Todos os alunos devem intervir no debate; no momento em que um aluno aspira participar, sinaliza para que haja a troca de turno, evitando, assim, a ocorrência de conflitos. Todos os participantes possuem o direito de intervir, de argumentar, contra argumentar e réplica.



A fala, eu, você e o outro...

Debater é condição básica para o exercício da cidadania!

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE VI – Boletim informativo I

A ORALIDADE NA SALA DE AULA COM O GÊNERO DEBATE

EECA

Jiquiriçá-BA

Nov. 2015

O DEBATE

COMPOSIÇÃO DO DEBATE

O debate é um gênero oral em que dois ou mais participantes, discutem com argumentação, ideias conflitantes que são defendidas ou criticadas com base em argumentos ou contra-argumentos.

Sendo assim, o discurso empregado no debate é sempre persuasivo, com a intenção de convencer o Outro e geralmente, a linguagem que o perfaz é caracterizada pela norma padrão.

É nessa dinâmica que os interlocutores do debate, mantêm interação uns com os outros em relação ao tema discutido. É interessante que os integrantes, para administrar o debate, estabeleçam regras para evitar o desentendimento do grupo e discutam como eles irão interagir a partir do tema.

Moderador - Responsável pela mediação e aplicação das regras previstas para o debate. De modo geral ele fica responsável em mediar o debate apresentando os debatedores, controlando os tempos, esclarecendo os momentos em que o debate está e chamando a atenção de eventuais desvios nas regras por parte dos debatedores ou da plateia.

Debatedores - São os que expõem os argumentos e defendem ou refutam uma tese ou tema previamente estipulado. A depender das regras estipuladas agirão de maneira a apresentar os argumentos para defender ou refutar. Podendo ou não ser orador. Em algumas modalidades de debate em grupo há participantes debatedores que não são oradores, participando apenas da construção argumentativa do seu grupo.

res que não são oradores, participando apenas da construção argumentativa do seu grupo.

Plateia - São os indivíduos que assistem ao debate. Dependendo do modelo, das regras estipuladas e das circunstâncias podem participar diretamente fazendo perguntas e dando opiniões, votando ou se expressando com sons de palmas, vaia e interjeições.



OBJETIVOS:

- ① Desenvolver a competência comunicativa oral;
- ② Reconhecer a oralidade como prática social formal para o exercício comunicativo;
- ③ Reconhecer a argumentação como predominância discursiva do gênero para abordar o tema;
- ④ Desenvolver o discurso argumentativo oral;
- ⑤ Desenvolver competências de comunicação persuasiva a partir de questões polêmicas.
- ⑥ Conhecer técnicas argumentativas e tipos de argumentos;

REFERÊNCIAS

Debate. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Debate>> Acesso em 09 de nov. 2015

Duarte, Vania. *O debate*. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/redacao/o-debateuma-modalidade-oral.html>> Acesso em 09 de nov. 2015

Como organizar um debate. Disponível em: <<http://www.liberal-social.org/organizar-debates>> Acesso em 09 de nov. 2015

A produção do gênero debate

Na produção do gênero o ato de debater proporciona a cada integrante a liberdade de expor livremente seu ponto de vista, como também compartilhar com opiniões alheias, cuja intenção é, única e exclusivamente, convencer ou ser convencido, mediante o confronto de experiências.

Assim, "seja qual for o resultado obtido em função deste gênero, o compartilhar de ideias leva-nos ao

crescimento, tendo em vista que debater é modificar o outro e a nós mesmos, ampliando nossa visão de mundo e, sobretudo, exercendo nossa cidadania." Vânia Duarte Equipe Brasil Escola.

Como organizar um debate:

- Escolher o tema e os participantes;
- Definir as regras;
- Um debate para funcionar precisa de oradores,

moderador, debatedores, local e público.

- Definir questões abertas e polêmicas;
- Produzir argumentos e contra-argumentos sustentáveis para convencer o outro;
- Familiarizar-se com o tema a ser debatido;
- Controlar o tempo da produção.

Fonte: Adaptado do material “*Texto e Interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Boletim informativo II



PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM DEBATE DEMOCRÁTICO

Preparação da sala	O moderador
▪ Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala.	▪ Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos; ▪ Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas. ▪ Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: “Vamos ouvir a opinião de fulano”, ou “Fulano, agora é a sua vez”. ▪ Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo. ▪ Interfira no debate ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como “Por quê?”, pedindo que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação. ▪ Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

Os debatedores			
Tempo	Procedimento	Expressão	Linguagem
- Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias. - Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois corre o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo. - Destaque o ponto principal logo no início da fala e, se possível, utilize o tempo restante com exemplos. - Anote no papel o nome da pessoa e o argumento que ela apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.	- Nunca conduza as discussões para o campo pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas. - Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém, manifeste-se apenas quando chegar a sua vez. - Respeite as regras estabelecidas; caso contrário, colocará em risco o andamento e o sucesso de todo o debate.	- Fale alto, de forma clara e articulada. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos. - Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; Assim, passará a impressão de firmeza e segurança. - Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala. - Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.	- Empregue a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes. - Evite o uso exagerado de palavras e expressões como: “né?”, “tipo, tipo assim”, etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes. - Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como: “Conforme disse fulano...”, “Concordo com a opinião de fulano...”, “Discordo em parte do ponto de vista de fulano...”, “Gostaria de acrescentar ao comentário de fulano que...”.

Fonte: Adaptado do material “*Texto e Interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

APÊNDICE VII – Análise escrita do debate “Violência e sociedade: causas e consequências”.

Reflexão escrita



01. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um grupo de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico. Pense e responda:
 - a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
 - b) Em que suportes ele pode ser veiculado?
02. Com base no debate em estudo, reflita:
 - a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões?
 - b) No trecho transcrito, todos participaram? Comente.
 - c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra argumentar? Comente.
03. Como o próprio nome sugere, o debate regrado supõe a existência de regras. De acordo com os nossos estudos e discussões acerca desse gênero oral, como você acha que deve ser organizado um debate, a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?
04. Num debate, quando expomos nossas opiniões, necessitamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.
 - a) Com que argumentos ele defende o seu ponto de vista?
 - b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique.
05. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião?
06. Geralmente, o debate regrado conta com a participação de um *moderador* ou *mediador*, isto é, uma pessoa que estimula e coordena o grupo de debatedores, levantando questões, facultando a palavra a um dos participantes, atribuindo o direito de réplica, e assim por diante. No debate em estudo, de que forma o mediador organiza e conduz o debate?
07. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como “eu acho que”, “na minha opinião”, “a meu ver”, etc. Reconheça, no trecho transcrito, outras expressões desse tipo.

08. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como “né”, “compreendeu”, “tá”, “então”, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.

a) No debate transcrito, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho em estudo alguns exemplos de linguagem informal e gírias.

b) O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?

09. O boxe apresentado abaixo trata dos graus de formalismo da linguagem. Leia-o com atenção e reflita sobre as informações expostas.

Linguagem: graus de formalismo

Formal: linguagem cuidada, na variedade culta e padrão, conforme o estilo escrito. É o caso da escrita dos bons jornais, por exemplo, cuidadosamente editada e elaborada.

Informal: é o caso de correspondência entre membros de uma família ou amigos íntimos; caracteriza-se pelo uso de formas abreviadas, abreviações padronizadas, ortografia simplificada, construções simples, sentenças fragmentadas.

(Adaptado de: Luiz Carlos Travaglia. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 55)

a) De acordo com a sua compreensão, que tipo de linguagem foi empregada no debate em estudo: formal ou informal? Justifique sua afirmação com características observadas nas respostas dos participantes do debate.

b) Levante hipóteses: o que justifica o emprego desse tipo de linguagem no contexto?

c) Observe as formas verbais empregadas no texto em análise. Predominantemente, em que tempo(s) elas estão?

Fonte: Adaptado do material “*Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

APÊNDICE VIII: Apoio teórico sobre argumentação



Argumentando na vida... Argumentado na escola



O homem é um ser eminentemente argumentativo. A todo momento “pensamos” prós e contra e nos empenhamos na difícil tarefa de encontrar respostas para assuntos controversos. Construímos pontos de vista e formas de defendê-los, “lutamos” por nossas crenças e opiniões, sugerimos temas polêmicos nas nossas rodas de conversas, falamos, ouvimos, concordamos, discordamos e, seguimos imersos no diálogo constante da vida.

Não é difícil, então, observarmos que argumentar é bem mais do que opinar. É necessário justificar, defender nosso ponto de vista, por meio de **argumentos**, seja para tentar persuadir nosso interlocutor, seja para, pelo menos, chamar sua atenção, instigando uma reflexão para o que está sendo dito e/ou lido.

Mediante situações de embate declarado, quando pessoas estão em um debate, ou numa argumentação pública em um fórum, por exemplo, normalmente, apresentam-se **contra-argumentos**, isto é, a exposição de posturas contrárias ou complementares a ideia inicial, fundamentais para que a compreensão do tema se efetive de forma mais apurada ou para convencer o outro.

Assim, é muito importante que, num debate, apresentemos argumentos consistentes, que deem pouca margem à contra-argumentação. Por outro lado, devemos estar atentos à fragilidade dos argumentos do adversário para poder transformá-la em argumentos a nosso favor.

“Porque não/sim” não é resposta!

Para defendermos nossas ideias, precisamos empregar argumentos convincentes, claros, bem embasados e, suficientemente, relevantes. Respostas vagas, sem sentido, ingênuas, irrelevantes, como por exemplo “porque sim” ou “porque não” não fomentam e nem contribuem para a discussão, comprometendo a imagem do argumentador.

Existem divergentes tipos de argumentos:

Tipos de argumentos	Caracterização
Argumento de autoridade	Citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.
Argumentos de princípio	Citação de valores, direitos assegurados por lei ou vigorosamente aceitos por grupos sociais.
Argumentos com relação de causa e consequência	Esses argumentos são dispostos como “efeito”, ou seja, consequências de uma ideia, anteriormente apresentada.
Argumentos por exemplificação	Apresentação de fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.
Argumentos por analogia	Compreende argumentos que pressupõe que se deve tratar algo de maneira igual, situações iguais.
Argumentos do senso comum	Assinalam aqueles que trazem uma declaração que simboliza o consenso geral, incontestável. É mais apropriado para a defesa de um argumento que é massificado; ninguém irá apelar contra, visto que é conhecido universalmente.
Argumentos por exclusão	Caracterizam-se como aqueles em que se propõe inúmeras hipóteses e vai-se eliminando uma a uma.



Recursos coesivos

Os operadores argumentativos compreendem determinados recursos da língua, explícitos na própria estrutura gramatical da frase, cujo propósito é o de indicar a argumentatividade dos enunciados. Eles contribuem para introduzir diversos tipos de argumentos.

As palavras que exercem o papel de operadores argumentativos são os conectivos, os advérbios e outras que, dependendo do contexto, não se enquadram em nenhuma das dez categorias gramaticais. Os operadores argumentativos são empregados para introduzir diversos tipos de argumentos. Os mais comuns são os apresentados a seguir:

Operadores que introduzem argumentos que se associam a outro, tendo em vista a mesma conclusão:	E, nem, também, não só... mas também, além disso, etc.
Operadores que introduzem enunciados que exprimem conclusão ao que foi expresso anteriormente:	Logo, portanto, então, conseqüentemente, etc.
Operadores que introduzem argumentos que se contrapõem a outro, objetivando uma conclusão contrária:	Mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de, etc.
Operadores que introduzem argumentos alternativos:	Ou...ou, quer...quer, seja...seja, etc.
Operadores que estabelecem vínculos de comparação:	Mais que, menos que, tão...quanto, tão... como, tão... quanto.

Operadores que estabelecem relação de justificativa, explicação em relação a enunciado anterior:	Pois, porque, que, etc.
Operadores cujo papel é introduzir enunciados pressupostos:	Agora, ainda, já, até, etc.
Operadores cuja função é introduzir enunciados, tendo por finalidade esclarecer um enunciado anterior:	Isto é, em outras palavras, seja, etc.
Operadores cuja função é orientar a conclusão para uma afirmação ou negação:	Quase, apenas só, somente, infelizmente.

Fonte: Adaptado do material “*Redação, palavra e arte*”, da autora Marina Ferreira.

APÊNDICE IX– Atividade para estudo do tipo de argumentos

Tipos de argumentos

Considerando as reflexões realizadas em torno dos tipos de argumentos, leia, com atenção, os excertos a seguir e reconheça os argumentos presentes em cada trecho.



a) “O Brasil já tomou várias medidas para promover a igualdade de gênero. Começou pela constituição federal, que estabelece direitos iguais, reconhece a união estável, cria a licença-paternidade, equipara os direitos dos filhos independentemente da situação dos pais. Vieram, também, as Delegacias de Defesa da Mulher, o crime de assédio sexual, a Lei Maria da Penha, as Varas de Violência Doméstica.”

(Estadão, 06 de dezembro de 2011)

Tipo de argumento: _____

b) “A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades. Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. ”

(Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

Tipo de argumento: _____

c) “Pesquisa do IBGE divulgada nesta sexta-feira revela o aumento do acesso precoce a bebidas alcoólicas e a drogas ilícitas entre alunos do 9º ano. Mais da metade dos jovens (55%, ou 1,44 milhão de alunos) relataram já ter tomado ao menos uma dose de bebida alcoólica, proporção superior aos 50,3% registrados em 2012.”

(Adaptado de Estadão, 26 de agosto de 2016)

Tipo de argumento: _____

c) “O Brasil está a um passo de tomar mais uma daquelas decisões que pouco mudarão sua história. Trata-se da redução da maioria penal. O povo, movido por um sentimento costumeiramente temporário, promove mais um debate político e um tanto quanto sensacionalista esperando, com isso, possíveis medidas solucionáveis. O que o povo e muito menos os políticos os quais ele elegeu não vêem é que, simplesmente, a questão não é redução da maioria, e sim a qualidade do sistema prisional brasileiro.”

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/reducao-maioridade-penal.htm>

Tipo de argumento: _____

d) “A exposição pública, hoje, pesa mais no indivíduo. Mostrar-se ao grupo faz bem”, afirma Elisabeth Saad, também professora da ECA e pesquisadora de comunicação e jornalismo digital. O conceito de invasão de privacidade mudou com o advento das redes sociais, é preciso que você se mostre. Além disso, ser popular nessas redes tem uma importância muito grande, principalmente para os mais jovens. E uma forma de se conquistar notoriedade virtual é escancarar a vida real on-line.”

<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=existe-privacidade-no-mundo-virtual-2>

Tipo de argumento: _____

e) “O bullying é proporcionalmente maior entre estudantes do sexo masculino (26,1%) do que o feminino (16%). “Tanto a pesquisa de 2009 quanto a de 2012 apontou que os meninos é que se envolvem mais, tanto como vítimas como agressores, e o fator que pode ser explicativo é fato de os meninos se aventurarem mais nas relações, além da cultura ocidental e brasileira, mais ligada ao gênero masculino, que tem que se mostrar mais poderoso, mais ativo que as meninas”, comenta Marta.”

(Adaptado do G1, 21 de maio de 2015.)

Tipo de argumento: _____

APÊNDICE X – Atividade para estudo da contra-argumentação



Você fala, eu discordo...

Atividade de contra-argumentação

Prepare-se!

Nessa proposta, você e a sua equipe terá que se empenhar na tarefa de elaborar um contra-argumento às afirmações que as outras equipes apresentarão, acerca de alguns temas polêmicos. Atentem-se, especialmente, aos operadores argumentativos e modalizações.

01. Limitar a propaganda de bebidas alcoólicas e do cigarro diminuirá o consumo?
02. Consumir produtos piratas deve ser considerado tão grave como comercializá-los?
03. Devem ser impostos limites nas artes?
04. Deveria ser permitido o trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos, para ajudar, financeiramente, no sustento da família?
05. Gravidez na adolescência: falta de informação ou de responsabilidade dos jovens?
06. Os benefícios que a internet oferece supera os problemas que ela pode ocasionar?
07. Violência na escola: falta de normas mais rígidas ou ausência de diálogos entre alunos e comunidade escolar?
08. A liberdade de expressão deve ter limites ou deve ser irrestrita?
09. O Brasil é um país de preconceituosos?
10. A discriminação à orientação sexual deve ser considerada crime?
11. Os adolescentes já têm maturidade para escolher seu futuro ou essa é uma tarefa para os pais?

GRUPO 1: _____

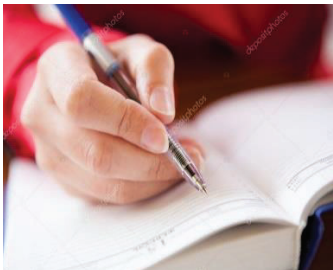
TEMA ESCOLHIDO: _____

ARGUMENTAÇÃO: _____

GRUPO 2: _____

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO/REFUTAÇÃO: _____

APÊNDICE XI - Atividade em equipe a respeito do vídeo “Põe na roda: o celular em sala de aula”



A arte de argumentar



Identificação e análise dos argumentos dos participantes

GRUPO A ☐

GRUPO B ☐

GRUPO C ☐

Grupo A – Reconhecimento e apreciação dos argumentos apresentados pela participante “Isabela Nicolini – Liceu de Artes e Ofícios de SP”

Grupo B - Gabriel Zulli - Colégio Rio Branco

Grupo C - João Pedro Magnani – Colégio Dante Alighieri

Argumentos empregados	Comentários/avaliação do grupo

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE XII – Análise escrita do debate “o uso do celular e da internet: é preciso ter limites?”



Análise escrita



01. Onde realiza-se o debate “O uso do celular e da internet: é preciso ter limites?”?
02. Considerando o local onde o debate aconteceu, qual seria a sua finalidade?
03. Qual é o assunto debatido?
04. Levando-se em conta o contexto em que o debate ocorreu, você avalia a temática abordada como relevante? Por quê?
04. Reconheça, pelo menos, dois participantes do debate, apresentando características de cunho social, como faixa etária, função social, dentre outras que julgar relevante.
05. No debate exibido:
 - a) há divergências de opiniões? Explique?
 - b) existem participantes que apelam mais para a emoção e outros que recorrem mais a razão? Comente.
06. Você acredita que os participantes que defendem o uso de celular e da internet sem limites, ou os que são contra a essa posição, defendendo que é preciso ter cautela, poderiam mudar de opinião? Por quê?
07. Apresente dois argumentos empregados pelos participantes do debate, sendo um contra ao uso indiscriminado do celular e da internet e outro a favor.
08. Apresente expressões empregadas pelos debatedores que indiquem: constatação, certeza, suposição, possibilidade, desejo e confirmação.
09. Na sua opinião:
 - a) os debatedores demonstraram habilidade e segurança, na defesa dos seus pontos de vista? Comente.
 - b) houve, por parte destes, tomada de turno de fala, de forma respeitosa?
10. Na sua concepção, que ponto de vista prevaleceu no debate? Justifique.
11. Acione os seus conhecimentos a acerca do gênero debate e descreva a forma como o debate assistido foi organizado.
12. E você, o que pensa à respeito da temática abordada? Defenda o seu ponto de vista, a partir de argumentos claros e convincentes.

Fonte: Adaptado do material “*Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

APÊNDICE XIII – Elaboração de pontos de vista, por meio de argumentos e contra-argumentos

Produção de questões para argumentação e contra-argumentação

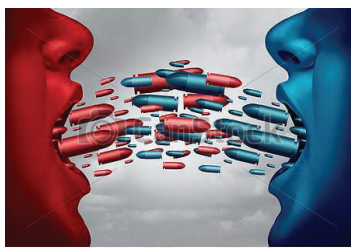


QUESTÕES	ARGUMENTOS	CONTRA- ARGUMENTOS

FONTES DE PESQUISAS: _____

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE XIV– Esquema organizacional de participação dos debatedores



© Can Stock Photo - csp39108545

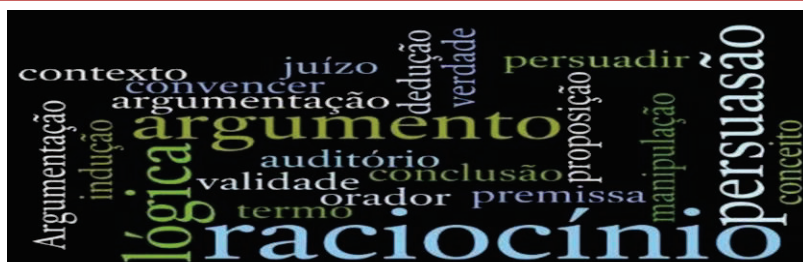


Esquema organizacional de participação dos debatedores

Questionamentos	Resposta	Réplica	Tréplica
PERGUNTA 01	DEBATEDOR 1	DEBATEDOR 2	DEBATEDOR 1
PERGUNTA 02	DEBATEDOR 3	DEBATEDOR 4	DEBATEDOR 3
PERGUNTA 03	DEBATEDOR 5	DEBATEDOR 6	DEBATEDOR 5
PERGUNTA 04	DEBATEDOR 7	DEBATEDOR 8	DEBATEDOR 7
PERGUNTA 05	DEBATEDOR 9	DEBATEDOR 10	DEBATEDOR 9

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE XV – Registro escrito (Preparação para a realização do debate)



Preparando o debate regrado público

A partir dos saberes construídos a respeito do gênero oral “debate regrado público” e da perspectiva do grupo acerca do tema a ser discutido (debatido), organizem, de acordo com os pontos apresentados a seguir, as informações necessárias para um desempenho satisfatório, no debate a ser realizado em classe.

a) Tema: _____

b) Posicionamento da equipe: _____

c) Tese a ser defendida: _____

d) Argumentação:

▪ Tipos de argumentos que serão empregados: _____

▪ Argumento 1: _____

▪ Argumento 2: _____

▪ Argumento 3: _____

▪ Argumento 4: _____

▪ Possíveis argumentos empregados pelo grupo opositor: _____

▪ Formas de responde às contestações: _____

▪ Fontes de pesquisa: _____

APÊNDICE XVI – Sugestão de ficha de avaliação do processo de aprendizagem

UNIDADE ESCOLAR: _____ PROFESSOR(A): _____ ÁREA DO CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA ANO: _____ TURMA: _____ GRUPO: (USAR CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO)			
CRITÉRIOS A SEREM CONSIDERADOS NAS PRODUÇÕES ORAIS DO GÊNERO DEBATE	PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL ²⁴
Percebe e compreende a função social do gênero?			
Reconhece e compreende as especificidades composicionais típicas do gênero e o seu propósito comunicativo?			
Consegue identificar os elementos discursivos essenciais à produção do gênero?			
Conserva a coerência discursiva apropriada ao gênero?			
Consegue distinguir temas polêmicos dos que se apresentam como irrelevantes para um debate?			

²⁴ Conforme mencionado (ver item 4.1), julgamos como importante tomar como modelo a sugestão de Dolz e Schneuwly (2004) para identificar os problemas, com a reserva de que não avaliamos como suficiente, para a execução de um trabalho satisfatório, a implementação de apenas uma produção para o reconhecimento ou diagnóstico de questões problemáticas a serem trabalhadas para o texto oral, como propõem os referidos autores, uma vez que consideramos ser dificultoso, em um único evento, verificarmos todos os desvios cometidos pelos alunos, bem como, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos.

Escuta com atenção e compreensão?			
Respeita a fala do outro?			
Demonstra habilidade em argumentar e contra-argumentar, de forma clara e segura?			
Possui aptidão em adaptar o discurso ao contexto de uso social do gênero?			
Apresenta características formais da oralidade na linguagem?			
Possui a aptidão de empregar a modalidade oral da língua, em situações reais de comunicação?			
Articula componentes linguísticos e outros de caráter não-verbal, a exemplo de gestos, entonação, etc, para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso?			

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE XVII – Avaliação coletiva do debate (professor e alunos)



É sempre possível fazer melhor!

Após a realização do debate e das deliberações, chegou o momento de você avaliar, juntamente com o professor, o desempenho da turma, durante a realização desse evento oral. Para isso, é necessário identificar e medir as maiores dificuldades, reconhecer as aprendizagens construídas, refletindo sobre o seu desempenho e o do outro, acreditando que avaliar é plantar a certeza de que é sempre possível fazer melhor.

Dedique-se, agora, a essa tarefa, utilizando como apoio o boxe a seguir:

1. A disposição da sala foi adequada ao debate? Para o próximo debate seria melhor ocupar outro ambiente da escola ou melhorar a disposição da sala ocupada? Se sim, de que modo?
2. O sistema de inscrições dos que desejavam falar funcionou bem? Para o próximo debate, é preciso fazer alguma alteração, como, por exemplo, pedir a uma pessoa que secretarie o moderador?
3. As regras predeterminadas foram cumpridas, por exemplo, o tempo de cada participante foi respeitado? O sistema de réplicas e tréplicas, se adotado, funcionou bem? Se não, por quê? O tempo total do debate foi suficiente?
4. Os participantes conseguiram manter o nível do debate, expondo seus pontos de vista sem cair no terreno pessoal, sem agredir verbalmente os demais participantes? Se não, em que momento isso ocorreu?

5. A qualidade dos argumentos apresentados foi satisfatória? O confronto das ideias possibilitou ver vários ângulos do tema? Ou os argumentos foram óbvios e superficiais e pouco trouxeram de novidade?

6. Considerando que a variedade padrão da língua é a esperada nesse tipo de gênero, a linguagem empregada pelos debatedores foi adequada ao gênero e ao perfil dos participantes? Houve situações em que o uso excessivo de gírias, de marcas de linguagem oral ou de gesticulação prejudicou a fluência do debate? Se sim, quais?

7. Os participantes fizeram de maneira adequada a retomada de outras falas, empregando expressões como “Concordo com o ponto de vista de fulano ou Discordo em parte da opinião de fulana”?

8. O moderador conduziu bem os trabalhos? Por exemplo, organizou adequadamente as inscrições e o sistema de turnos (as trocas da fala), monitorou corretamente o tempo, fez interferências

Fonte: Adaptado do material “*Texto e Interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Anuência

ANEXO II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO DE III A XIV – Referem-se às atividades e suportes teóricos sugeridos pela SD

Anexo I – Termo de Anuência

ESCOLA M. E. F. NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO
RUA CORONEL JOÃO LEITE, Nº 419
CEP: 58.840-000
POMBAL – PB
FONE: (83) 3431-1251
E-mail: emefnsrpb@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para devidos fins de direitos que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **OS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**, que será realizada pela professora Erislândia Rejane de Sá, aluna do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), sob a orientação da Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pesquisa essa que terá o apoio desta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do presente projeto de pesquisa e do seu compromisso em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também no resguardo da segurança e bem estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

Pombal – PB, 16 de maio de 2017.

Fabiana Nuccia C. de O. Assis

Fabiana Nuccia Cunha de O. Assis
Diretora Escolar
Mat.: 0141

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UFCCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Os gêneros orais como objeto de ensino: uma proposta para a ação docente na perspectiva do letramento**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Erislândia Rejane de Sá**, a qual pretende descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com os gêneros discursivos orais, na sala de aula, com vista na apresentação de uma proposta de intervenção.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário. Todas as informações fornecidas serão registradas mantendo-se o total anonimato dos participantes da pesquisa, sob o risco mínimo de quebra desse anonimato através de algum dado contido na entrevista e/ou resposta ao questionário que eventualmente possa existir.

Havendo a sua concordância em participar, você estará contribuindo para com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de Língua Portuguesa, buscando promover uma fundamentação acerca do mesmo, que possa gerar novos processos de ensino/aprendizagem da modalidade oral da língua, demonstrando que é possível considerá-la como objeto de didatização e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dessa habilidade, mediante o acolhimento de uma prática sistemática e organizada, que considere a dialogicidade da língua e o seu caráter sociodiscursivo. Se após o seu consentimento, o Sr (a) desistir de permanecer contribuindo, lhe é garantido o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Esclarecemos, ainda, que não recairá sobre o (a) Sr (a) despesa alguma, como também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do telefone **(83) 999372114**.

O Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande do Centro de Formações de Professores encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone:

(083) 3532-2000 – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n, Campus Cajazeiras, CEP:
58900-000 – Cajazeiras – Paraíba. Esse termo está elaborado em duas vias sendo uma
para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Pombal-PB, 30 de maio de 2017.

Salefrance Vielli da Silva Epislândia Rayane de Sá
Assinatura do (a) participante ou Assinatura do (a) pesquisador (a)
de seu responsável



UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS AÇÓIS – PA
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Os gêneros orais como objeto de ensino: uma proposta para a ação docente na perspectiva do letramento**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Erislândia Rejane de Sá**, a qual pretende descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com os gêneros discursivos orais, na sala de aula, com vista na apresentação de uma proposta de intervenção.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário. Todas as informações fornecidas serão registradas mantendo-se o total anonimato dos participantes da pesquisa, sob o risco mínimo de quebra desse anonimato através de algum dado contido na entrevista e/ou resposta ao questionário que eventualmente possa existir.

Havendo a sua concordância em participar, você estará contribuindo para com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de Língua Portuguesa, buscando promover uma fundamentação acerca do mesmo, que possa gerar novos processos de ensino/aprendizagem da modalidade oral da língua, demonstrando que é possível considerá-la como objeto de didatização e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dessa habilidade, mediante o acolhimento de uma prática sistemática e organizada, que considere a dialogicidade da língua e o seu caráter sociodiscursivo. Se após o seu consentimento, o Sr (a) desistir de permanecer contribuindo, lhe é garantido o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Esclarecemos, ainda, que não recairá sobre o (a) Sr (a) despesa alguma, como também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do telefone **(83) 999372114**.

O Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande do Centro de Formações de Professores encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone:

(083) 3532-2000 – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n, Campus Cajazeiras, CEP: 58900-000 – Cajazeiras – Paraíba. Esse termo está elaborado em duas vias sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Pombal-PB, 30 de maio de 2017.

Deborah Telinto Pereira
Assinatura do (a) participante ou
de seu responsável

Episcônio Ruyane de Sa
Assinatura do (a) pesquisador (a)



UFCEG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Os gêneros orais como objeto de ensino: uma proposta para a ação docente na perspectiva do letramento**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Erislândia Rejane de Sá**, a qual pretende descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com os gêneros discursivos orais, na sala de aula, com vista na apresentação de uma proposta de intervenção.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário. Todas as informações fornecidas serão registradas mantendo-se o total anonimato dos participantes da pesquisa, sob o risco mínimo de quebra desse anonimato através de algum dado contido na entrevista e/ou resposta ao questionário que eventualmente possa existir.

Havendo a sua concordância em participar, você estará contribuindo para com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de Língua Portuguesa, buscando promover uma fundamentação acerca do mesmo, que possa gerar novos processos de ensino/aprendizagem da modalidade oral da língua, demonstrando que é possível considerá-la como objeto de didatização e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dessa habilidade, mediante o acolhimento de uma prática sistemática e organizada, que considere a dialogicidade da língua e o seu caráter sociodiscursivo. Se após o seu consentimento, o Sr (a) desistir de permanecer contribuindo, lhe é garantido o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Esclarecemos, ainda, que não recairá sobre o (a) Sr (a) despesa alguma, como também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do telefone **(83) 999372114**.

O Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande do Centro de Formações de Professores encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone:

(083) 3532-2000 – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n, Campus Cajazeiras, CEP: 58900-000 – Cajazeiras – Paraíba. Esse termo está elaborado em duas vias sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Pombal-PB, 30 de maio de 2017.

Mariana Mota Lacerda
Assinatura do (a) participante ou
de seu responsável

Epistêmia Ryane de Sa
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Anexo III – Vídeos com as reportagens:

“Lei proíbe o celular em sala de aula”: Disponível em: <<http://globoTV.globo.com/rede-globo/mgtv-2a-edicao/v/lei-proibe-uso-de-celular-em-sala-de-aula-no-estado/3579702/>>.

Acesso em: 20 ago. de 2018. **“Celular em sala de aula”:**

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i1REY9q3JUc>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Acesso em: 20 de ago. de 2018.

Anexo IV – Textos acerca da temática

Texto 1

Depoimento: Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER, COLUNISTA DA FOLHA

Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. “Como? Você não tem celular?”, perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

[...]

O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedos, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o alibi é o despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibrio/2012/10/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 29/5/2014.)

138



Fonte: Livro didático “*Português Linguagens*”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano.

Texto 2

Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação

Andréia Martins e Carolina Cunha

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

[...]

"Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato", diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. "Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de micro-tédios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço."

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedo, como para pesquisas rápidas na internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

[...]

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados [...], Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. [...]

Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos [...]. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedo, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários "baixados" em aparelhos celulares.

"Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas", diz o professor.

[...]

(Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/30/ex-vilao-especialistas-apostam-no-celular-para-melhorar-acesso-a-educacao.htm>. Acesso em: 29/5/2014.)



Thinkstock/Getty Images

Anexo V– Debate realizado pela rede de TV Bandeirantes entre os presidentiáveis (Eleições 2018)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9EnJeUKwX_c

Acesso em: 01 de set. de 2018.



Anexo VI – Entrevista realizada pelo Jornal Nacional (Eleições 2018)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cZ9vusJ6CYk>

Acesso em: 01 de set. de 2018.



Anexo VII – Debate realizado por alunos do Curso de Direito, sobre o tema “Redução da maioria penal”.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u1Jrv_wnlx0

Acesso em: 25 de set. de 2018.



Anexo VIII – Transcrição do debate realizado entre doze jovens (entre 15 e 18 anos) acerca do tema “Violência e sociedade: causas e consequência”.

Debate regado público



Prática de leitura

Transcrição de um debate

Tema: “Violência e sociedade: causas e consequências”

Participantes: Jovens entre 15 e 18 anos

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é “Violência e sociedade: causas e consequências” [...] Quem gostaria de iniciar a discussão?

[...]

Rafael: Eu acho que existem várias causas pra violência, mas a principal delas é a diferença social que existe no Brasil. Por exemplo. O cara que não tem emprego, não tem trabalho, não tem o que fazer da vida, ele vai querer ter o que a pessoa que tem, tem e aí ele vai... querer praticar a violência porque ele vai querer ter aquilo, vai querer roubar, vai querer assaltar, porque quer melhorar a vida dele.

[...]

Roberson: Eu discordo completamente do que o Rafael falou porque eu acho que não é porque a pessoa é pobre que ela vai sair por aí roubando ou fazendo qualquer coisa, entendeu? Eu acho, que, meu, todas as pessoas praticam o ato da violência, independente da classe social. Desculpa, mas eu acho que você está sendo totalmente preconceituoso com o que você falou.

Rafael: Na verdade, eu não quis dizer que a pessoa é pobre e então ela tem que roubar. Disse que ela tem obrigatoriamente a necessidade de fazer isso. Quem é rico não vai precisar fazer isso. O pobre vai ter que fazer porque ele não tem o que fazer; o que tem é o que é desempregado, que mora na rua, por exemplo, ele vai querer viver como eu também.

Moderador: Esse foi o seu direito de réplica, concluiu? Direito de tréplica.

Roberson: Obrigado! Mas depende, uma pessoa pode ser rica, mas ela pode ser drogada. Ela vai começar a roubar porque ela vai perder tudo na casa dela. Ela vai começar a praticar o ato da violência, dentro da casa dela, vai começar a ir pra rua pra roubar porque ela não vai ter dinheiro pra comprar droga. E aí?

Moderador: O.K., o próximo inscrito agora. Sofia.

Sofia: Eu concordo com o que ele disse. Eu acho que você mesmo falou que a pessoa que é drogada vai ter que sair roubando pra poder comprar mais droga e, se é rica, ela consegue o dinheiro que ela quiser. Agora, as pessoas que são pobres, quer dizer, que têm a necessidade, que não têm... não têm o que fazer pra conseguir o que as pessoas ricas têm, elas querem fazer parte da sociedade, do mundo, elas querem fazer parte daquilo que as pessoas são, daquilo que as pessoas têm. Elas querem ter um salário legal, elas querem ter aquele carro, elas querem morar numa casa legal, elas não podem... Então ela têm que roubar pra isso. Essa é a minha opinião.

Moderador: O.K. Roberson, depois Amanda.

Roberson: Eu discordo [...] do que você falou, Sofia. Não, não é porque a pessoa é pobre, meu, que ela vai sair roubando por aí. São pobres e pobres, são ricos e ricos, entendeu? Não é porque a pessoa é pobre que ela vai ficar pedindo no farol, se fazer de coit....Não. Ela vai procurar emprego, tipo, você tá falando de 100 pessoas, você tá falando tipo 5 pessoas. Dessas 100 pessoas, 5 pessoas devem fazer isso da classe mais baixa. Enquanto da classe rica, tudo bem, pode ter o maior dinheiro, mas elas não vão querer gastar o próprio dinheiro delas. Elas vão querer, elas vão querer roubar de uma outra pessoas, entendeu? Elas vão querer roubar da própria casa, dos próprios pais pra ir buscar isso.

Moderador: Você quer o direito de réplica?

Sofia: Não, acho que eu passo.

[...]

Fonte: Livro didático “*Português Linguagens*”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano.

Anexo IX – Reportagem sobre o uso do celular na sala de aula

Reportagem 1:

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=y-4LnOhcgfl>

Acesso em: 25 de setembro de 2018.

Reportagem 2:

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ieYkBxB12rE>

Acesso em: 25 de setembro de 2018.

Anexo X– Vídeo “Põe na roda: o uso do celular em sala de aula

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sQWEaeq_gpc

Acesso em: 25 de setembro de 2018.



Anexo XI – Banco de textos

Texto 1:

Na sala de aula, não!

por Rogério Tuma — publicado 30/10/2013 06h42, última modificação 30/10/2013 07h12

Para o aprendizado, computadores, tablets e celulares atrapalham mais do que ajudam. Por Rogério Tuma



O professor associado da Universidade de Nebraska em Lincoln Bernard McCoy entrevistou 777 alunos de seis universidades em cinco estados americanos durante o outono de 2012 e descobriu que o uso de aparelhos digitais, como celulares, computadores e tablets durante a aula é muito mais frequente do que se imagina. Seu uso quase nunca objetiva o aprendizado.

Mais de 80% dos alunos admitem utilizar as engenhocas durante as aulas, o que interfere negativamente no seu aprendizado a ponto de piorar as suas notas, relata o estudo, publicado na edição digital do *Journal of Media Education*. Pelos questionários respondidos pelos alunos ficou confirmado: apenas 8% deles não usavam os aparelhos durante as aulas, 35% utilizavam de uma a três vezes ao dia, 27% utilizavam de quatro a dez vezes, 16% utilizavam de 11 a 30 vezes e 15% utilizavam os aparelhos durante as aulas do dia mais de 30 vezes.

Em relação ao objetivo do uso, 86% disseram que conversavam por texto durante as aulas, 68% checavam e-mails, 66% visitavam as redes sociais enquanto o professor tentava ensiná-los, 38% simplesmente navegavam na internet e 8% (os mais caras de pau) jogavam algum tipo de game durante as aulas. Um dado para os fabricantes de relógio: entre os alunos, o objeto virou passado. Apenas 67% deles utilizavam o aparelho para checar as horas.

Os alunos acham vantajoso utilizar os equipamentos digitais durante as aulas, pois 70% queriam permanecer conectados, 55% combatiam a monotonia com os tablets, e 49% diziam fazer algo ligado à aula. A maior desvantagem citada por 90% dos alunos é não prestar atenção na aula: 80% perdiam instruções importantes dadas pelo mestre e 32% eram advertidos pelo professor pelo mau comportamento e mais de 50% disseram que foram distraídos pelo uso das engenhocas por algum colega na sala.

Mais de 25% dos alunos referiram perder pontos na nota por causa do uso de aparelhos durante a aula. Apesar de notarem o prejuízo causado, a grande maioria minimiza o problema. Para 95%, o hábito de utilizar os aparelhos digitais na aula não era um problema maior. Mais de 90% deles, porém, são contra alguma regra que proíba celulares e afins nas salas de aula.

O uso desses aparelhos é uma grande ameaça ao modelo de ensino atual. Mais de dois terços dos alunos possuem um equipamento digital. Segundo um estudo da Experian Marketing Services feito este ano, um aluno comum de universidade americana recebe em média 3.853 mensagens de texto por mês. Para o pesquisador, as aulas deveriam ter mais intervalos. Assim, os alunos poderiam checar seus e-mails. E os professores, em vez de impedir telefones em sala de aula, deveriam incentivar os alunos a utilizá-los para checar dados sobre o assunto da aula. Mais do que combater o uso, o professor deveria entender o caráter multitarefa do aluno, de esse ser capaz de aprender enquanto manda um recado de texto para o colega.

Mudanças de paradigmas da educação são frequentes. A interferência das mudanças de comportamento dos alunos no modo de ensinar é fundamental. E o preparo de professores para esses desafios é a chave para o sucesso na formação dos jovens. O Brasil não respeita e muito menos admira os nossos professores e, portanto, não os ajuda. A formação dos professores atualmente é, na maioria dos casos, bancada pelos mesmos. E poucos têm experiência com novas tecnologias. O atraso no desenvolvimento dessas habilidades só aumenta o abismo entre a educação moderna e a atualmente oferecida no País.

Fonte: Livro didático “*Português Linguagens: Literatura, produção de texto, gramática – 1*”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Texto 2: Texto informativo

Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar

[...]

[...] membros do corpo docente da Faculdade de Educação, Saúde e Serviços Humanos pesquisaram mais de 500 estudantes universitários. O uso diário de telefone celular foi registrado junto com uma medida clínica da ansiedade e do nível de satisfação de cada aluno com a sua própria vida ou, em outras palavras, a felicidade. Finalmente, todos os participantes permitiram aos pesquisadores acessar seus registros universitários oficiais, a fim de anotar a pontuação média real e acumulativa na faculdade (GPA). [...]

[...]

[...] para a população estudada, usuários de alta frequência de telefonia celular tendem a ter menor GPA, maior ansiedade e menor satisfação com a vida (felicidade) em relação aos seus pares que usaram o celular com menor frequência. O modelo estatístico que ilustrou essas relações foi altamente significativo.

No início deste ano, uma equipe liderada por Lepp e Barkley também identificou uma relação negativa entre o uso de telefone celular e aptidão cardiorrespiratória. Tomados como um todo, estes resultados sugerem que os alunos devem ser encorajados a monitorar seu uso do telefone celular e refletir sobre isso de forma crítica para que este uso não venha em detrimento do desempenho escolar, a saúde mental e física, e no geral bem-estar ou felicidade.

(Disponível em: <http://www.inpaonline.com.br/celular-queda-desempenho-escolar/>. Acesso em: 29/5/2014.)



(Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/infografico/o-celular-como-arma-pedagogica-35735.html>. Acesso em: 29/5/2014.)

Fonte: Livro didático “*Português Linguagens*”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano.

Texto 3: Reportagem de base argumentativa



CELULAR EM SALA DE AULA: UMA QUESTÃO QUE DIVIDE OPINIÕES

**Professores e profissionais da Educação pensam
diferente sobre o assunto**

Presente de maneira extremamente significativa na vida de crianças, adolescentes e jovens, o celular já se tornou um item inseparável e companheiro em praticamente todas as atividades diárias, até na hora dos estudos. O tema não é novo e o debate sobre o uso dos celulares no ambiente escolar tem gerado posicionamentos bastante divergentes.

Existem leis aprovadas em âmbito estadual e municipal proibindo o uso de celulares em sala de aula e, atualmente, um projeto de lei está em análise na Câmara dos Deputados PL 105/15 que prevê a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e tablets nas salas de aula da Educação Básica e Superior de todo o país, com o objetivo de preservar a essência do espaço pedagógico.

Mas as discussões sobre o tema seguem caminhos diferentes. Enquanto alguns professores acreditam que os celulares podem tumultuar o comportamento em sala de aula, outros profissionais olham para questão de forma mais sensata e abrangente.

A jornalista espanhola Susana Pérez de Pablos é especializada em educação e acredita que no mundo atual, plenamente digitalizado, a entrada da tecnologia na educação não tem retorno. “Liguem os telefones celulares”. Essa é a frase que inicia o texto de sua coluna para o jornal El País, que trata de sete motivos para usar o celular em sala de aula.

Para a coordenadora do setor de Educação da Unesco no Brasil, Maria Rebeca Otero Gomes, ignorar o celular é algo impossível, pois ele se encontra presente em todos os lugares. Ela se declarou contra medidas que proíbem o uso do aparelho, principalmente porque a regra acaba sendo burlada. E defende a integração de tais **inovações tecnológicas** como ferramentas educativas.

Neste sentido, é essencial refletir sobre o papel do professor como intermediário do conhecimento e como ele pode ser treinado para incorporar os celulares e outros dispositivos de maneira inteligente e voltada para ampliar a aprendizagem. Além disso, é preciso analisar a percepção desses mesmos alunos quanto à eficácia de tais instrumentos no processo educacional.

Uma pesquisa sobre educação e desenvolvimento, realizada pelo Cetic.br, departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br), mostrou qual é a proporção de alunos por percepção sobre possíveis impactos das tecnologias de informação e comunicação – os resultados podem ser vistos clicando aqui.

É cedo para afirmar que o giz e a lousa definitivamente ficaram para trás, porém, não podemos negar que todos os dias as pessoas se tornam digitais, incorporando diferentes formas de interação, pesquisa e busca por informação.

Fonte: <https://dialogando.com.br/celular-em-sala-de-aula-uma-questao-que-divide-opinioes/>. Acesso em: 25 de ago. 2018.

Texto 4: Artigo de opinião



O uso do celular em sala de aula: ferramenta de aprendizagem ou distração?

Com os avanços tecnológicos, o uso do celular em sala de aula está cada vez mais frequente. A preocupação da grande maioria dos alunos, hoje em dia, está apenas em querer saber como anda suas redes sociais, responder suas mensagens, etc, algo que vem prejudicando a grande maioria dos estudantes.

Tecnologia é importante? Claro, porém tudo tem a hora e o local para se usar. Hoje em dia, uma grande maioria das pessoas desconhecem desses locais de uso, e acabam viajando no meio tecnológico, principalmente dentro das salas de aula, que é um local para se aprender, e não para se perder no celular.

Ultimamente os professores além de terem que lutar pela ordem das salas, mantendo o silêncio, etc, também tem que disputarem contra o uso indevido dos celulares, que vem atrapalhando a vida de muitos alunos, pois, por mais que estejam olhando para os professores com o famoso "efeito robô", onde apenas se olha para os professores, com as mãos em movimento total abaixo da mesa digitando no celular, sua concentração encontra-se no aparelho, e não no mestre que está a frente compartilhando conhecimentos, onde acabam perdendo informações importantes por não conhecerem o momento correto de utilizar o aparelho.

Sendo assim, está claro que o uso indevido de celulares em sala de aula, é algo que deveria acabar. As escolas deveriam fiscalizar mais seus alunos, impedindo seu uso dentro da sala, para que só assim, os professores possam dar aulas participativas, e os alunos aproveitarem cada segundo da aula.

Fonte: <https://www.projetoedacao.com.br/temas-de-redacao/o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-ferramenta-de-aprendizagem-ou-distracao/o-uso-indevido-de-celulares-em-sala-de-aula/40899> Acesso em : 25 de ago. 2018

Anexo XII– Debate sobre o uso da internet e do celular: é preciso ter limites? (Alunos do ensino fundamental II)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3S7h3IGCzQU>

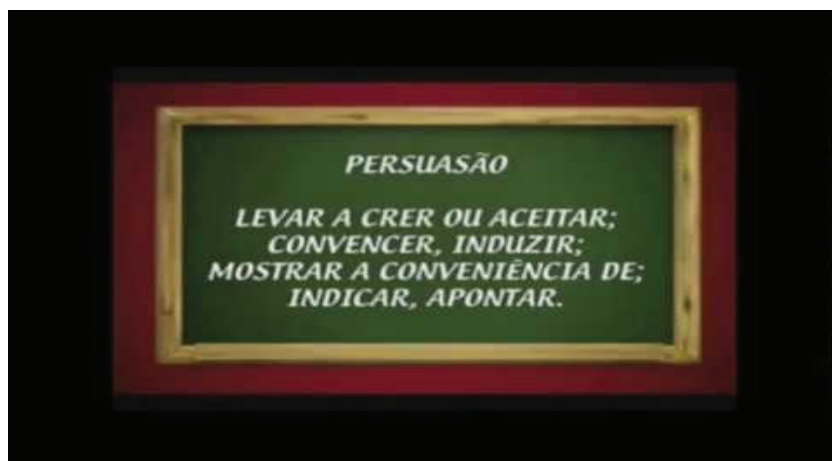
Acesso em: 25 de ago. de 2018.



Anexo XIII – Debate na sala de aula: aprendendo o argumentar (Material de apoio teórico)

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3sJYOZF0Jo>

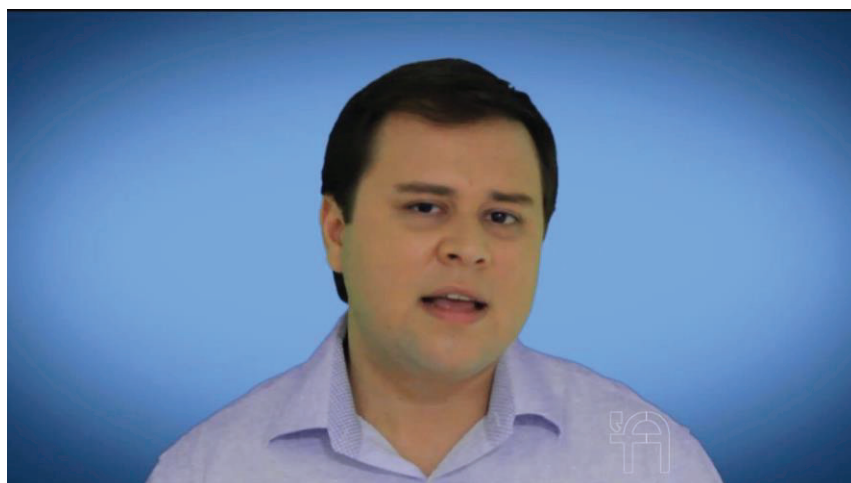
Acesso em: 25 de ago. de 2018.



Anexo XIV – Vídeo “*Você sabe argumentar bem?*, de Felipe Asense (Material de apoio teórico)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bRoYWHzizcE>

Acesso em: 25 de ago. de 2018.



REFERÊNCIAS

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: Bakthin, M. **Estética de Criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 262-306.

_____. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos**. Ensino Fundamental/Vol. Único. 5.ed., São Paulo: Atual, 2015.

_____. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. Ensino Médio/Vol. Único. São Paulo: Atual, 2011.

_____. **Português Linguagens**. Ensino Fundamental/ 9º ano. 9.ed. reform., São Paulo: Atual, 2015.

_____. **Português Linguagens**: Literatura, produção de texto, gramática. Ensino Médio/Vol. 1. 7ª ed. Reform., São Paulo: Atual, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRA, Marina. **Redação, palavra e arte**. Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Atual, 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

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