



LARA NASCIMENTO SCHERRER

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

LAVRAS – MG

2020

LARA NASCIMENTO SCHERRER

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE
DOCENTES**

Produto apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção de título de Mestre.

Prof.^a Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS – MG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Scherrer, Lara Nascimento.

A oralidade em sala de aula: Potencialidades para a formação
de professores / Lara Nascimento Scherrer. - 2020.

118 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Oralidade. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Formação
Docente. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

LARA NASCIMENTO SCHERRER

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE
DOCENTES**

ORALITY IN THE CLASSROOM: POTENTIALS FOR TEACHER TRAINING

Produto apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção de título de Mestre.

Aprovado em 19 de fevereiro de 2020.
Prof.^a. Dr.^a. Maria Alzira Leite
Prof.^o. Dr.^a. Mauriceia Silva de Paula Vieira

Prof.^a Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS – MG

2020

“Todo agir seu é resposta a algo”.
(Ferreira, comunicação oral, 2018)

SUMÁRIO

Capítulo de apresentação	9
Guia de estudo: oralidade e ensino.....	18
Apresentação.....	19
1- Qual é a importância de se trabalhar com a oralidade?	22
2- Quais são as principais características dos gêneros orais?.....	40
3- Qual é o tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos?.....	52
4- Quais estratégias metodológicas são mais indicadas para o ensino da oralidade?.....	62
5- Por que a oralidade é considerada uma prática linguístico-discursiva?.....	77
6- Como avaliar o aluno em relação à oralidade?.....	87
Considerações Finais.....	110
Referências.....	113

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da oralidade nas escolas, de modo mais específico, os questionamentos apresentados por professores de educação básica acerca do trabalho com a oralidade. Nesse sentido, o objetivo desta investigação foi elaborar uma proposta de material sobre a temática da oralidade, em uma perspectiva teórica e metodológica, que respondesse a dúvidas apresentadas por professores. As questões, que desencadearam a produção do material que constitui esta pesquisa, foram coletadas por meio do Google Forms e respondidas pela autora deste trabalho. A partir dos questionamentos feitos pelos professores, foi feita uma pesquisa teórica, com vistas a encontrar fundamentos para a construção de uma proposta de discussão. Nesse sentido, foi necessário congregiar diferentes perspectivas teóricas. Além disso, foram apresentadas propostas de atividades para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Assim, o produto se configura como um Guia de Estudo, voltado para a formação de professores de língua portuguesa em escolas de educação básica. A partir do trabalho realizado, foi possível apresentar um consolidado de teorias que tratam acerca da temática da oralidade em sala de aula, evidenciando aspectos teóricos e metodológicos, mas também valores e crenças relacionadas à questão. Os resultados apontam para a questão de que a oralidade, assim como as demais práticas linguístico-discursivas, demanda uma formação que contemple os aspectos relacionados às especificidades da modalidade oral, à adequação de procedimentos metodológicos e de recursos didáticos, às atividades didáticas, mas também, os valores atribuídos pelos professores a essa prática. Soma-se a isso, a compreensão de que a oralidade contribui para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas ao uso público da linguagem, que, por sua vez, amplia as possibilidades de participação social, com compromisso ético e cidadão.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino de língua portuguesa. Formação docente.

ABSTRACT

This research has as object of study the teaching of orality in schools, more specifically, the questions presented by teachers of basic education about the work with orality. In this sense, the objective of this investigation was to elaborate a proposal of material on the theme of orality, in a theoretical and methodological perspective, that answered the doubts, presented by teachers. The questions that triggered the production of the material that constitutes this research were collected through Google Forms and answered by the author of this paper. From the questions made by the teachers, a theoretical research was made, aiming to find the foundations for the construction of a discussion proposal. In this sense, it was necessary to bring together different theoretical perspectives. In addition, proposals for activities for working with orality in the classroom were presented. Thus, the product can be configured as a Study Guide, aimed at the training of Portuguese language teachers in elementary schools. From the work done, it was possible to present a consolidated of theories that deal with the theme of orality in the classroom, highlighting theoretical and methodological aspects, but also values and beliefs related to the issue. The results point to the question that orality, as well as the other discursive linguistic practices, demands a formation that contemplates the aspects related to the specificities of the oral modality, the adequacy of methodological procedures and didactic resources, the didactic activities, but also , the values attributed by teachers to this practice. In addition, the understanding that orality contributes to the improvement of skills related to the public use of language, which, in turn, expands the possibilities of social participation, with ethical and citizen commitment.

Palavras-chave: Orality. Teaching Portuguese language. Teacher training.

Capítulo de apresentação

No meu percurso formativo durante o curso de licenciatura em Letras, tive a oportunidade de participar de projetos de extensão e de iniciação científica que se circunscreveram, de modo mais incisivo, nas práticas de leitura e escrita. Em algumas disciplinas, tive contato com discussões sobre análise linguística (ensino de gramática). No entanto, a prática da oralidade foi tratada apenas nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, que continham várias outras questões em seu ementário, o que impossibilitou uma análise aprofundada. Nos Estágios Supervisionados, a abordagem também se deu de forma bastante genérica.

Desse modo, ao ingressar-me no Programa de Mestrado Profissional em Educação, surgiu uma inquietação quanto ao ensino da oralidade, que demanda uma atenção especial, dado que é por meio dela, que as demais práticas de interação com o meio se efetivam (leitura, produção de textos e análise linguístico-semiótico-discursiva).

Assim, iniciei minha pesquisa com uma proposta de estudar teorias acerca da oralidade e de seu ensino. Planejei a realização de um projeto de intervenção em escolas de educação básica, para vivenciar práticas e propiciar uma aproximação com os alunos, uma vez que ainda não tive a oportunidade de atuar como professora.

No entanto, ao realizar as leituras, vários questionamentos foram emergindo e, entre eles, quais eram as dúvidas de professores em relação ao trabalho com essa prática. Desse modo, senti-me imbuída a me aproximar de professores e conversar sobre a temática que me instigava. Dessa aproximação, surgiu a ideia de redesenhar a minha proposta de pesquisa.

Considerando que os programas de mestrado profissional possuem uma flexibilização acerca do formato do trabalho de conclusão de curso, decidi que a tentativa de responder a alguns questionamentos desses professores poderia representar uma possibilidade de contribuir de modo mais efetivo para a minha formação docente e deles também. O objetivo do trabalho foi, então, elaborar uma proposta de material sobre a temática da oralidade, em uma perspectiva teórica e metodológica, que respondesse dúvidas apresentadas por professores

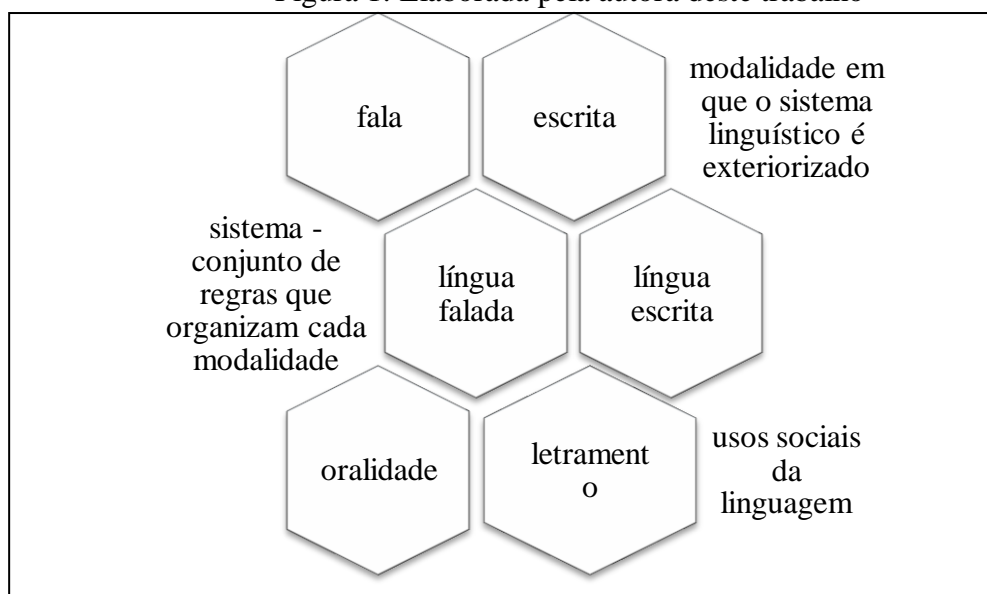
O trabalho foi submetido ao comitê de ética, visto que seriam realizadas perguntas aos professores, o número do processo aprovado é 92664518.8.0000.5148. O processo de submissão até sua aprovação passou por três etapas, todas supervisionadas por minha

orientadora, a qual orientou como cada campo seria preenchido, as informações necessárias e os documentos que eram precisos também.

Nesse sentido, ao iniciar minha pesquisa, busquei compreender a prática da oralidade, questões conceituais e metodológicas para que pudesse ter conhecimentos básicos para organizar os registros do estudo empreendido. A partir das leituras realizadas, percebi, por meio do trabalho de Evaristo (2006), ser relevante fazer a distinção de conceitos relacionados à temática da oralidade, para que os aspectos teóricos fossem compreendidos de modo mais aprofundado. No entanto, ao organizar as leituras feitas, constatei que esses conceitos são tomados, recorrentemente, como sinônimos. Entre esses conceitos merecem destaque as noções de fala, oralidade, língua falada, que me trouxeram inquietações. Desse modo, apresento uma breve síntese dos estudos realizados por Evaristo (2006). Segundo a autora, é comum o uso generalizado e indiscriminado de tais termos, como se eles fossem sinônimos, o que pode gerar confusões e contradições conceituais.

Para uma melhor compreensão, a partir do entendimento que construí, apresento o esquema a seguir:

Figura 1: Elaborada pela autora deste trabalho



Fonte: Da autora (2020)

Nesse contexto, Evaristo (2006) considera que a fala e a escrita são concretizações da língua, fatos de linguagem, constituindo as manifestações particulares desses dois grandes eventos sociais, distintos e interdependentes, de acordo com a cultura das sociedades. Há

sociedades ágrafas e há sociedades em que a cultura de escrita é constitutiva de suas interações.

Complementando o exposto, Marcushi (2010, p, 125) considera que a fala é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...], sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Nesse sentido, a fala pode ser considerada como uma das formas de exteriorização da língua falada. No entanto, para o processo de interação, as tecnologias podem ser utilizadas, tais como telefones, microfones etc.

A língua falada, por sua vez, pode ser entendida como o conjunto de regras/ordenamentos/tradições/costumes/semioses que organizam a fala/oralidade.

Ao caracterizar a língua falada, Evaristo (2006) o faz em contraposição à língua escrita e destaca algumas questões tais como: a) modo de aquisição “– enquanto a escrita é formal e conscientemente aprendida, geralmente na escola, a fala é natural e informalmente desenvolvida, na própria família” (p.13); b) método de produção – “na escrita há a substituição do canal sonoro pelo visual e a ausência física do interlocutor” (p. 13); c) transmissão e recepção “– na fala há a presença dos interlocutores com comportamento vocal, gestual, fisionômico e emocional, além do contexto físico e social de ambos; quanto às formas pelas quais se organizam os elementos que as compõem” (p.13)¹. Diante do exposto, a autora conclui que as diferenças entre as modalidades falada e escrita resultam de suas diferentes condições de produção, o que implica o conceito de oralidade.

Já o termo oralidade, segundo entendimento da autora, abarca as dimensões discursivas. Para Evaristo (2006), a oralidade extrapola a dimensão dos aspectos linguísticos sonoros (verbais e suprasegmentais) da fala e incorpora os demais aspectos visuais (gestos, expressões faciais, posturas, vestimentas, etc). Com vistas a esclarecer a diferença entre esses dois conceitos, reporto-me à citação de Evaristo (2006, p. 13-14)

podemos dizer que a modalidade “língua falada” compõe-se de vários recursos, sejam eles linguísticos ou não, que se realizam através da fala em determinado contexto de enunciação. Portanto, em sua análise devem ser considerados os elementos linguísticos (sons, fonemas, signos), os paralinguísticos (gestos, meneios de cabeça, olhares etc.), os suprasegmentais (elementos prosódicos da entonação, intensidade, duração, ritmo, velocidade etc.) e os extralinguísticos (ambiente físico e social, circunstâncias de tempo, linguagem, modo, intencionalidades subjacentes

¹ A dependência de contexto, o grau de planejamento e a submissão a regras prescritivas podem ser maiores ou menores tanto na *fala* como na escrita, evidenciando, desse modo, a variação existente em cada uma das modalidades. A *fala*, assim como a escrita, pode variar em uma escala de formalidade. (MIRANDA)

etc.) que a constituem. Nesse sentido, o estudo da língua falada requer considerar, além da materialidade fônica e gestual, alguns outros componentes, como o contexto de interação, ou seja, a situação de interação que envolve ao menos dois falantes, o planejamento discursivo e linguístico do locutor e o envolvimento entre os sujeitos em interação. Considerar o contexto de interação significa considerar a “situação, as características dos participantes da interação em foco e as estratégias por eles utilizadas durante o diálogo” (Brait: 1999, 193) como peças determinantes nesse processo. A dialogicidade é instaurada pela situação de atividade em um contexto específico e é resultado da tarefa cooperativa entre pelo menos dois interlocutores.

A partir da citação, posso destacar que a oralidade se dimensiona em uma perspectiva dos usos da linguagem, o que parece pode favorecer uma abordagem didático-metodológica pautada nos pressupostos das teorias interacionistas, que consideram o contexto de produção, circulação e recepção dos textos/discursos e a constituição dos sentidos e dos sujeitos nesse circuito enunciativo.

Evaristo (2006) ainda faz alusão à questão do planejamento/não planejamento, que traz implicações para a compreensão da temática aqui abordada. A produção falada, com a qual a maioria da população convive, possui características informais e uma tendência de apresentar menor grau de planejamento, tanto no que diz respeito ao tema (tópicos a serem desenvolvidos em uma conversa ou mesmo uma explanação ou palestra acadêmica), quanto no que diz respeito à questão discursiva (formas e estratégias do dizer, que envolvem as escolhas lexicais, as construções sintáticas, a entonação, o ritmo e pausas na fala etc.).

Outro ponto destacado pela autora relaciona-se ao envolvimento/distanciamento entre os falantes, que pode incidir sob três aspectos: a) ligado ao tema; b) ligado ao próprio sujeito-enunciador e c) ligado ao interlocutor-ouvinte. Desse modo, dependendo do interesse do sujeito-enunciador, haverá variação para maior ou para menor grau de envolvimento em relação aos aspectos apontados. Em situação de escrita, o envolvimento do locutor, em qualquer das direções, sobretudo em relação ao interlocutor, é maior.

Marcuschi (2001, p. 25) destaca que

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

discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Nesse contexto, é relevante destacar que fala e escrita, língua falada e língua escrita, oralidade e letramento não se constituem como pares opositivos. Embora cada elemento de cada par apresente suas especificidades, há similitudes que os tornam interdependentes. Para Marcuschi (2010), o fato de esses pares se inter-relacionarem, constituindo-se mutuamente, impossibilita o ensino de gêneros orais de forma completamente dissociada de suas relações com gêneros escritos. Assim, o trabalho com a oralidade em sala de aula emana o estudo dos gêneros textuais/discursivos, em uma perspectiva que estabeleça uma articulação com o escrito e uma abordagem que congregue a materialidade fônica e gestual e as condições de produção dos discursos (contexto de interação, projeto de dizer e envolvimento entre os falantes), de modo a favorecer a ampliação de habilidades relacionadas ao aperfeiçoamento da oralidade.

Após discorrer sobre os conceitos basilares acerca de termos que circundam o estudo sobre a oralidade, considero importante fazer uma provocação sobre o ensino dessa prática linguístico-discursiva, com vistas à promoção de aprendizagem que possibilite aos alunos fazer usos públicos da linguagem².

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 25),

Uma rica interação dialógica 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 dialógica que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação

² Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional. BRASIL, 1998, p. 25).

com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo).

Ao explicitar a citação dos PCN acerca dos propósitos do trabalho com a oralidade, posso reiterar que a vida cotidiana, principalmente, na contemporaneidade, tem ampliado os modos de interação, exigindo dos cidadãos diferentes habilidades para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. Esse contexto implica uma ressignificação do percurso formativo de professores, que possa favorecer uma reflexão sobre a oralidade e seu ensino. Nesse âmbito, Marcuschi (2005, p. 24) pondera que o ensino da oralidade

certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir.

É nesse sentido que o presente trabalho pretende incidir, qual seja, refletir sobre as questões que emergem do cotidiano docente, seus questionamentos, suas inquietações e propor um guia de estudos que problematiza e discute tais questões. Em vários estudos realizados por pesquisadores que se ocupam da oralidade, é possível perceber avanços substanciais na produção teórica sobre a temática. Entre esses autores, merece destaque Winch (2013, p. 10), que afirma

Estamos presenciando, mediante as políticas públicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP), uma maior reflexão, ou ao menos uma orientação, no sentido de que a oralidade seja vista como um dos tópicos a serem trabalhados nas aulas de LP, da mesma forma que a produção textual, a análise linguística e a leitura.” (WINCH, p.810)

No entanto, considero que os cursos de formação docente podem favorecer processos de reflexão mais sistematizados, de modo a romper com a tradição de atribuir primazia à modalidade escrita, desvinculada de uma reflexão sobre as demais práticas de linguagem.

Essa afirmação encontra sustentação em Teixeira (2014, p, 31), que afirma que

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades,

desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais.

Desse modo, problematizar o ensino da oralidade e considerar que os gêneros orais são constitutivos da vida cotidiana e que integram a base dos processos de interação podem contribuir para uma compreensão da relevância de se pensar o papel da escola.

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, PCN, p. 25)

Diante do exposto, podemos reiterar que é papel da escola não somente propor situações didáticas que explorem os diversos gêneros orais, mas também vislumbrar possibilidades de interações orais efetivamente concretas, em que os alunos possam atribuir sentidos, mobilizar a participação, desenvolver habilidades de exposição oral e a capacidade argumentativa, enfim, se configurar como um sujeito da situação enunciativa. Para tal, os alunos precisam significar as condições de produção e de recepção dos textos, compreender as situações de usos dos mecanismos linguístico-discursivos e analisar os gêneros textuais/discursivos emanados pela situação sociocomunicativa.

No entanto, trabalhar a oralidade em sala de aula é uma atividade que reveste de complexidade, baseado em uma perspectiva da língua mais discursiva, Silva e Koch (1996) justificam que a composição de um texto, especialmente, o texto falado, é uma atividade complexa, em especial por possuir uma grande quantidade de atividades que o locutor precisa realizar para alcançar a produção de sentido.

Além disso, Magalhães (2008) considera que a formação de professores já contempla discussões sobre o ensino da oralidade, no entanto, na maioria das vezes muitos professores ainda precisam se apropriar de forma consistente dos estudos sobre essa prática e incorporá-las em suas ações educativas. Para a autora,

é preciso, portanto, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão consistente sobre como transpor as propostas apresentadas pelas pesquisas acadêmicas, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação

segura e eficaz de como abordar, com seus alunos, as questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada. (p. 150-151)

Assim, na busca de problematizar o ensino da oralidade, no processo de coleta de dados, durante encontros de orientação, juntamente com minha orientadora decidimos que, para a elaboração da pesquisa, fosse feito um levantamento de dúvidas de professores em relação à temática. Foi elaborada uma questão para que professores de Educação Básica pudessem responder, a ideia principal era que os colegas professores enviassem uma dúvida que possuíssem a respeito da oralidade, a coleta das respostas foram realizada por meio do Google Forms, e como resultado obtive 18 questionamentos, sendo selecionados 6 para discussão. A seleção das perguntas se deu por meio de exclusão de questões duplicadas, semelhantes ou fora do contexto do tema.

Após a seleção das questões, a decisão foi a produção de um Guia de Estudos, voltado para professores de escolas de educação básica, para que possam, a partir das questões abordadas, estabelecer relações com seus saberes e suas experiências e construir novos referenciais que possam embasar metodologias e a produção de materiais didáticos. Salientamos que as questões que encabeçam cada seção foram coletadas entre professores de escolas de educação básica, do município de Lavras, no período de 18 de fevereiro a 20 de abril de 2019. Na elaboração do Guia de Estudos proposto buscamos:

- ✓ Responder as dúvidas de professores a partir de referências teóricas e dos saberes que me constituíram no meu percurso de leitura;
- ✓ Propor atividades comentadas;
- ✓ Sugerir referências complementares em vídeo que possam contemplar a formação teórica dos potenciais leitores-professores.

Esperamos que o trabalho aqui empreendido possa contribuir para a formação de professores, para que possam exercer sua prática de modo mais reflexivo e mais embasado teoricamente. Destaco, ainda, que não temos a pretensão de esgotar as discussões acerca da oralidade e de seu ensino, mas, ao pesquisarmos a temática, poder contribuir para que outros professores de escolas de educação básica tenham acesso a um material com o qual possam concordar, discordar, complementar, aplicar, enfim, interagir dialogicamente.

Nesse contexto, destacamos que o Guia proposto se destina a professores de Língua Portuguesa – licenciados em Letras, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, que já possuem conhecimentos teóricos relacionados ao campo dos estudos

linguísticos. Além disso, o material em questão poderá ser utilizado para a formação de alunos do curso de licenciatura em Letras, como uma proposta para discussão no âmbito das reflexões sobre as metodologias de ensino. Fizemos opção por utilizar citações de pesquisadores, tanto para preservarmos os méritos autorais, quanto para podermos propiciar o acesso às fontes, caso o(a) leitor(a) pretenda aprofundar as discussões.

ORALIDADE E ENSINO

formação de docentes



Lara Scherrer

Apresentação

Caro(a) professor(a)!

Este Guia de Estudos representa uma troca de saberes e de conhecimentos relacionados ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Ele é constituído por questionamentos feitos por professores(as) que atuam em escolas de educação básica e que aceitaram a minha solicitação para exteriorizassem as suas dúvidas.

Expor os desafios encontrados na prática pedagógica é, a meu ver, um compromisso com a qualidade da educação, é assumir um compromisso ético em relação às dificuldades encontradas, é reconhecer-se em um estado de inacabamento, assim como pontua Paulo Freire (1996, p. 28),

Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Nessa condição de pesquisadoras – em constante movimento de busca pela aprendizagem – propomo-nos a um diálogo com vocês professores (as) de escolas de educação básica. Por isso, os questionamentos que buscamos responder neste Guia de Estudos partem de professores – daqueles que enfrentam o cotidiano das escolas, com suas peculiaridades que lhe são próprias.

Seja bem-vindo (a) à leitura deste material! Temos consciência de que não iremos responder todas as dúvidas, mas fazer provocações para que possam buscar novos caminhos, novas inquietações. No mundo atual, as demandas de formação pessoal/profissional têm se centrado no aperfeiçoamento de habilidades diversas como: capacidade crítica, domínio de conhecimentos sólidos relativos à profissão, interação entre pares, capacidade de empreendedorismo, enfrentamento das situações sociais para ampliar o domínio da tecnologia de informação, iniciativa, etc. Nesse sentido, a formação continuada cumpre um papel substancial de oferecer possibilidades para que os profissionais possam rever a formação inicial, a olhar criticamente para a própria prática e se deslocar em busca de novos conhecimentos. A formação docente é dinâmica, assim como é a vida cotidiana. Ensinar é

buscar compreender o contexto social dos alunos, é buscar atender às demandas da sociedade para formar alunos mais engajados, mais críticos, mais éticos. Assim, é necessário que você saiba da importância das estratégias que podem ser adotadas em sua prática pedagógica para dar conta de suas atividades docentes com maior proficiência, para que tenha resultados mais qualitativos, para que os alunos possam efetivamente adquirir conhecimentos linguístico-discursivos de modo a favorecer uma participação social mais intensa, mais profícua.

Trabalhar a oralidade significa romper com a tradição escolar de “deixar os alunos falarem”, de “corrigir os erros relacionados aos modos de falar informalmente”, de “propor perguntas e esperar respostas”. Trabalhar oralidade exige assumir uma postura teoricamente orientada, em que os enunciados são concebidos como constitutivos de uma interação e, nesse movimento, constitutivos de sujeitos. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) destacam a necessidade de se trabalhar a modalidade oral, uma vez que o aluno será avaliado no seu desempenho como falante, tendo que responder às diferentes exigências das situações de fala, adequando-as aos gêneros orais e, especialmente, às situações interacionais das quais participa. Assim, trabalhar a oralidade “[...] significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (BRASIL, 1998, p. 51).

O trabalho com a oralidade, na perspectiva dos gêneros, possibilita aos alunos o convívio com textos orais, por meio de atividades que permitem a compreensão da estrutura desses gêneros, o levantamento das características típicas da fala, a identificação de aspectos linguístico-semiótico-discursivos, a transposição de um texto oral para a modalidade escrita (retextualização), além da possibilidade de análise dos graus de formalismo constitutivos dos textos. Assim, explorar a oralidade em sala de aula pressupõe a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como a observação dos usos dos variados gêneros em contextos interacionais.

Nesse Guia, você poderá ter acesso às questões teóricas, metodológicas e valorativas que envolvem o trabalho com a oralidade em sala de aula. Assim, para além de conceitos e noções teóricas, buscamos trazer questões ligadas às metodologias de ensino, bem como refletir sobre os valores que constituem nossa identidade como professores e as influências dos valores que assumimos no desenvolvimento de nossas ações.

Assim, a nossa proposta consiste em responder às seis questões, a saber:

Questionamentos feitos pelos professores acerca do trabalho com a oralidade	
1.	Qual é a importância de se trabalhar com a oralidade?

2.	Quais são as principais características dos gêneros orais?
3.	Qual é o tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos?
4.	Quais estratégias metodológicas são mais indicadas para o ensino da oralidade?
5.	Por que a oralidade é considerada uma prática linguístico-discursiva?
6.	Como avaliar o aluno em relação à oralidade?

Para a elaboração deste Guia de Estudos, buscamos realizar uma pesquisa teórica, com vistas a embasar teoricamente as respostas. Assim, na proposição de atividades comentadas, essa base teórica foi fundamental para a construção da reflexão proposta. Por fim, apresentamos discutir algumas atividades que podem contribuir o aprofundamento das questões abordadas.

Desse modo, consideramos relevante, assim como pontua Geraldí (1997, p. 40),

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, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que?’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

A partir das interações possibilitadas por este Guia, esperamos que você se sinta mais capacitado (a) para buscar respostas ao “para que ensinar” a oralidade. Torcemos para que possa encontrar respostas que possam contribuir para a organização de atividades contextualizadas relacionadas ao trabalho com a oralidade em sala de aula, para a construção de um percurso formativo que problematize a relação entre teoria e prática, para o encaminhamento de uma prática pedagógica que desenvolva o espírito crítico, ético, reflexivo, analítico, sistemático, investigativo, criativo, questionador e o gosto pelos estudos, enfim, para a formação de sujeitos cidadãos.



Importante!

- ⇒ A postura assumida pelo leitor durante a leitura interfere diretamente na compreensão do texto, podendo aquele ser um sujeito da leitura ou um objeto da leitura. Os fatores que distinguem esses dois tipos de leitor foram apontados por Luckesi et al. (2005), quando evidenciaram que o leitor-objeto não se compromete com a construção de novos conhecimentos, seu objetivo é apenas armazenar as informações presentes nos textos e reproduzi-las quando necessário. Em outras palavras, não critica, não investiga nem dialoga com o texto. Em contrapartida, o leitor-sujeito é aquele que desenvolve uma postura crítica e comunicativa com o texto, sendo capaz de produzir variados sentidos ao texto e, até mesmo, tornar-se um leitor-autor ao expressar novas interpretações da realidade. (MELLO, 2018, p. 231)
- ⇒ Nos encaminhamentos adotados em minha prática, costumo dizer aos estudantes que um texto que consideram difícil possivelmente se tornará mais fácil se houver: a) consulta a outros textos (introdutórios, explicativos ou de comentários) que auxiliam o leitor a percorrer os meandros de significados; b) diálogo com o autor sob a forma de perguntas que o leitor faz à medida que lê; c) anotações breves no próprio texto; d) marcas que sublinham passagens significativas. Destaco ainda que ler o texto mais de uma vez geralmente é necessário, mas é preciso que cada leitura invoque novas perguntas ao autor. Certas palavras desconhecidas podem ser inferidas pelo contexto, outras serão objeto de consulta. (MELLO, p. 234)

Vamos aos questionamentos feitos pelos professores, seguidos de reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos! Busque realizar uma leitura formativa: destaque pontos interessantes, registre comentários, anote as dúvidas, marque termos desconhecidos (às vezes, tais termos serão conceituados ao longo do Guia), tente encontrar alguém para realizar uma leitura colaborativa, em que possam trocar ideias.

1- QUAL É A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR A

ORALIDADE?

Antes de discorrer sobre a questão levantada por um dos professores – participante da pesquisa realizada, destacamos a afirmação de Travaglia (1997), que considera que há um pressuposto básico em qualquer metodologia de ensino, para que a importância de uma prática possa ser evidenciada. Para o autor, “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos”.



Para refletir!

Professor (a), você concorda com essa afirmação?

O fato de não se termos conhecimentos consolidados acerca das metodologias e das estratégias didáticas, recorrentemente, pode fazer com nós, professores, passemos a agir por determinação de outros ou a servir a causas em que não acreditamos.



Importante!

O caminho mais “fácil” ou “uma abordagem tradicionalmente assumida” nem sempre traz resultados eficazes. Essa situação cria uma espécie de cumprimento de uma determinada tarefa, em que os resultados nem sempre são perseguidos de modo sistematizado.

Travaglia (1997) considera que é relevante estar ciente das escolhas que fazemos “ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos.”

Um outro pesquisador que trata dessa questão é Oliveira (2010, p. 23-24), que reitera que a prática pedagógica do professor “precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”.



PARA REFLETIR!

Caro(a) professor(a)!

Refleta sobre essa afirmação: “a prática pedagógica do professor “precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”.

Além disso, uma outra questão que merece destaque, no ensino da oralidade, é que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, pois “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93). Nesse contexto, o processo de ensino de língua portuguesa é gradativo e as habilidades adquiridas não são demonstradas de modo instantâneo. Assim, na sala de aula, é comum emergir questões não planejadas, o que demanda do professor uma preparação para um trabalho que possa potencializar aprendizagens a partir dos diálogos e das exposições orais provocados em sala de aula.

Para Daros (2006), no processo de ensino, o aluno não informa ao professor apenas se apreendeu um determinado conteúdo da matéria, mas também descortina seu ser, sua história, sua visão de mundo ao informar o que entendeu durante um exercício escolar. Essa diversidade de informações pode afetar a interpretação do professor em relação ao desempenho do aluno. Sobral (2005, p. 24), ao tratar do sujeito em Bakhtin, complementa: “Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se.”

Nesse sentido, consideramos que a ação docente para o trabalho com a oralidade exige uma formação sólida para a compreensão dos vários aspectos que estão implicados nas interações que constituem essa prática linguístico-semiótica e discursiva³.

³ A escolha pelo uso do termo técnico se deu em função da abordagem trazida pela BNCC (2018).



SISTEMATIZANDO!

Aprofunde seus conhecimentos sobre as dimensões linguístico-semiótica e discursiva!

- ⇒ “Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.” (BNCC, BRASIL, 2018, p. 80)
- ⇒ “O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.” (BNCC, BRASIL, 2018, p. 80)
- ⇒ A dimensão discursiva apresenta-se articulada à dimensão linguístico-semiótica

e centra-se: a) na reconstrução e na reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; b) na dialogia e relação entre textos; c) na reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; d) na reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; e) na compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. (BNCC, BRASIL, 2018).

As questões abordadas evidenciam a complexidade do trabalho com a oralidade como uma oportunidade de formar alunos proficientes para um mais qualificado da linguagem nos diferentes contextos sociais. Nessa direção, aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos poderá dinamizar a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Como estratégia formativa, consideramos relevante ampliar a nossa discussão, abordando os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, BRASIL, 1998; Base Nacional Curricular Comum – BNCC, BRASIL, 2018) recomendam que os objetivos do ensino de língua portuguesa sejam direcionados para a aquisição e/ou aperfeiçoamento de habilidades e competências, descentralizando o foco anteriormente dado aos conteúdos, de modo mais intensivo, aos gramaticais. No que tange à oralidade, os PCN postulam

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (...) 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. (BRASIL, 1998, p. 25)

Nesse contexto, destacamos que o trabalho com a oralidade implica a inserção do aluno em contextos sociais que demandam uma linguagem mais monitorada e a aproximação com gêneros textuais/discursivos que exigem certo grau de planejamento.



SAIBA MAIS!

Para Daros (2006), o ensino da oralidade:

- ⇒ permite o estudo de diferentes situações sócio-comunicativas em que os indivíduos atuam, ora falando ou escrevendo, ora falando e escrevendo;
- ⇒ permite observar a língua em pleno funcionamento;
- ⇒ permite recuperar a condição histórico-social do homo loquens (sujeito da linguagem, que constrói o seu mundo, suas relações, seu espaço por meio da linguagem);
- ⇒ permite ao professor propor uma abordagem mais atraente e dinâmica para o ensino e para a aprendizagem de língua materna;
- ⇒ permite uma abordagem pedagógica própria para essa modalidade, uma vez que as semelhanças/especificidades e as relações oralidade/escrita sinalizam possibilidades de análise bastante produtivas para os usos da linguagem nas diferentes situações de interação comunicativa e propõe aos alunos a produção de uma diversidade de gêneros.

As situações discursivas orais podem favorecer uma aproximação entre professor e alunos. No entanto, é necessário o conhecimento do funcionamento das práticas orais para que as interações sejam realizadas com maior proficiência. Para isso, é relevante considerar que cada situação discursiva demanda um gênero textual, que, por sua vez, apresenta padrões de organização e de funcionamento.

Desse modo, é válido destacar que as práticas orais, dependendo do contexto, permitem ajustes simultâneos dos enunciados, das reações dos interlocutores. Assim, a oralidade se consubstancia como uma prática metacognitiva, ou seja, prática que se constitui por um conjunto de estratégias que permitem ao aluno a “transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos, habilidades, atitudes, valores”. (LIBÂNEO, 1998, p. 30). Por meio da oralidade, o aluno pode “esclarecer dúvidas, concordar, discordar, acrescentar, mudar de assunto.” (ROJO, 2006, p. 29).

Nesse contexto, Portilho e Dreher (2012, p. 192) postulam que

O professor comprometido com o desenvolvimento das potencialidades do aluno estimula-o a assumir o controle de sua própria aprendizagem, isto é, a aprender a identificar quando entende e quando necessita de mais informação; quais são as estratégias que pode utilizar; como pode elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos e testá-las com eficácia, e assim por diante. Essa atitude exige que o professor repense sobre que é ensinado, sobre a maneira de ensinar e sobre o modo de avaliar a aprendizagem dos alunos.



PARA REFLETIR!

Refleta sobre a sua atuação no trabalho com a oralidade!

- ⇒ O que você ensina?
- ⇒ Como você ensina?
- ⇒ Como você avaliar a aprendizagem dos alunos?

Ao refletir sobre o ensino da oralidade, ressaltamos que essa prática assume supremacia nas interações sociais, dada a sua presença constante na vida cotidiana de diferentes sujeitos, viabilizando uma participação social mais efetiva, já que é por meio dela que a pessoa “se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 27)

Bentes (2010), a respeito da importância do trabalho com a oralidade, destaca que

Os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivos da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes recursos comunicativos quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais; mas esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem trabalhados a ter a consciência de que a tomada da palavra (seja para plateias maiores ou menores, seja em ambientes mais institucionais ou mais privados, com objetivos os mais variados) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também para sua formação como cidadãos dentro e fora da escola. [...] a escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela. (BENTES, 2010, p. 136- 137)

Nesse sentido, salientamos que o trabalho com a oralidade, para trazer contribuições efetivas no processo de formação de um aluno cidadão, deve considerar o contexto de produção de enunciados e de suas demandas. Desse modo, a oralidade estará a serviço da

interação que constitui o cotidiano dos sujeitos, que estão inseridos em uma sociedade letrada, em que cada situação enunciativa tem seus modos de dizer. Essa posição é reafirmada por Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 53-54):

Em cada situação, em cada evento ou ato de fala, os interagentes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que falar e como falar, o que aprofunda a responsabilidade da escola ao trabalhar com a pedagogia linguística. Aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham de desempenhar. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias é um passo importante na formação de nossos jovens. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 53 - 54)

Dadas as peculiaridades das situações discursivas orais e os diferentes aspectos que podem ser explorados no desenvolvimento das práticas educativas, apresentamos um esquema elaborado por Ferreira (2010), que elenca algumas contribuições trazidas pelo trabalho com a oralidade:

Acesso à cultura e à informação
Perpetuação das tradições
Interferências positivas para o processo de leitura
Interferências positivas para o processo de aquisição/aperfeiçoamento da escrita
Desenvolvimento da argumentação
Compreensão da diversidade linguística e da incoerência de preconceitos linguísticos
Melhoria da dicção e da pronúncia das palavras, da entonação
Construção e organização do pensamento
Comunicação/interação/socialização
Desinibição e melhoria da autoestima
Desenvolvimento do imaginário
Desenvolvimento da sensibilidade estética
Ressignificação de valores e costumes
Compreensão dos diferentes recursos constitutivos das linguagens (linguísticos, semióticos e discursivos)
Reflexão sobre gêneros discursivos orais

Para a autora, o trabalho com a oralidade pode favorecer a aproximação de gêneros que são relevantes da cultura popular (tais como cordel, provérbios, piadas, parlendas, adivinhas etc), bem como gêneros que apresentam um posicionamento crítico sobre um determinado assunto (entrevistas e debates). Nesse contexto, além do contato com esses gêneros, as interações orais podem favorecer o interesse pelas tradições culturais e trazer

contribuições para a ampliação de habilidades relacionadas às demais práticas linguísticas (leitura e escrita).

Para Chartier *et al.* (1996, p. 115), é papel da escola propiciar “oportunidades para que os alunos falem sobre as situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade.” Essas experiências podem propiciar deslocamentos sobre o modo de se pensar o mundo e facilitar a inserção dos alunos na cultura letrada, mas valorizando a cultura popular, as histórias de vida e particularidades próprias dos sujeitos-aprendizes, as diversidades, as singularidades. Nesse âmbito, merecem destaque a questão das variedades linguísticas e dos preconceitos advindos das diferenças de usos da linguagem. Para Mattos e Silva,

Os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais.[...] (o professor) se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil (MATTOS; SILVA, 2006, p. 282).

O fato de não considerar as variedades linguísticas pode levar o professor a adotar uma postura de correção da variedade utilizada pelos alunos e inviabilizar um processo de ensino que prime pela reflexão sobre a adequação de usos dos registros formais ou informais de acordo com as demandas das situações (in)formais. A falta de uma reflexão acerca dos usos linguístico-discursivos pode incitar atitudes de preconceito linguístico e de não participação ativa nas aulas.

Segundo Warshauer (2004, p.14), “podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido”. Assim, cada sujeito tem sua fala marcada pelas características de seu contexto sócio cultural. Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas deve ser o objetivo principal de uma prática voltada para uma pedagogia da oralidade, que, efetivamente, considere os sujeitos e os usos que fazem da linguagem.

A implicação dos sujeitos no processo de interação - no acontecimento aula de língua portuguesa - pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à desinibição, ao desenvolvimento da autoestima e da autonomia, à melhoria dos processos de comunicação.

Para Bronzato (2009, p. 104), as interações orais possibilitam o ensino sistemático de aspectos inerentes à oralidade como: “saber ouvir, aprender a fazer-se ouvir, pensar para falar, saber inserir a voz do outro na própria fala, ter autonomia, ter clareza, ter postura, ser polido, enfim uma gama imensa de aprendizados necessários a qualquer gênero, mas, principalmente, a qualquer pessoa”.

Nesse contexto, Evaristo (2006) complementa que o ensino da oralidade deve ter por meta “possibilitar o acesso de todos a uma diversidade de gêneros, seja em termos de produção, seja em termos de recepção, e o descortinamento dos recursos empregados pelos interlocutores, em variadas circunstâncias comunicativas”.

Além disso, a oralidade permite a ampliação das habilidades de argumentação dos alunos “para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (BRASIL, 1998, p. 42).



SISTEMATIZANDO!

Caro(a) professor(a),

Faça uma pausa na leitura e sistematize em tópicos as contribuições do trabalho com a oralidade para a formação de alunos-sujeitos e cidadãos.



IMPORTANTE!

É urgente que (os professores) percebam, entre outras, as estratégias verbais de profissionais inescrupulosos, ou formadores de opinião com interesses individuais e escusos, lançando-se e projetando-se por inúmeros canais de comunicação, usando e abusando indiscriminadamente de poder, por manipulações midiáticas, de propaganda, transmitidas seja por rádio ou televisão, ou ainda por Internet. A importância de uma aprendizagem da oralidade para não se deixar enganar é uma habilidade dentre tantas, porém, adquire para nós um papel fundamental por considerarmos a constituição do sujeito autônomo, crítico e realmente inserido socialmente uma meta no ensino. Acreditamos ainda que o desenvolvimento dessa capacidade irá contribuir na aprendizagem de outras. Assim, a finalidade desse ensino não deve apenas ter por alvo as elocuições formais. Se nossa busca se relaciona aos usos linguísticos nas mais diversas situações, os gêneros formais deverão ser parte dos objetos de ensino, e não sua única meta, porque as estratégias argumentativas, os significados subliminares, os direcionamentos de sentidos, as ambiguidades e ironias, entre tantos outros recursos, podem se manifestar tanto em realizações mais formais quanto menos formais. O desvelamento dos sentidos subjacentes, implícitos, deve ser um dos objetivos gerais do ensino de língua materna. Não sabemos até que ponto a escola pode fornecer tais instrumentos de conscientização, criticidade e percepção da realidade. (EVARISTO, 2006, p. 46-47).

Conforme pontuado, o trabalho com a oralidade, dimensionado em uma perspectiva discursiva e articulado ao trabalho com a escrita, pode trazer inúmeras contribuições para a formação de alunos-sujeitos. Sabendo não há dicotomização entre os gêneros orais e escritos, e que eles se complementam, é necessário que sejam realizadas atividades que abrangem as duas modalidades, como entrevista, teatro, seminários e entre outros.



PARA REFLETIR!

Questionamento: Quais são as orientações da BNCC para o trabalho com a oralidade?

Uma das orientações mais relevantes direciona-se para o caráter multissemiótico da modalidade oral.



IMPORTANTE!

A multissemiose constitutiva do discurso oral pode ser percebida na postura do falante, na entonação, nos movimentos, nos gestos, nas expressões faciais, nos modos de vestir, nas escolhas lexicais, no olhar, nos modos de estabelecer a interação com os interlocutores.

No que diz respeito à dimensão multissemiótica dos textos orais, Negreiros e Villas Boas (2017) destacam que o trabalho com a oralidade deve partir da consideração de que toda produção discursiva se apoia em processos de organização que ultrapassa a dimensão linguística (estruturas sintáticas, itens lexicais, organização textual etc), abarcando processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais e escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor do e/ou receptor de diferentes recursos/mecanismos sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. Assim, no âmbito do oral, merecem destaque pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala. Para Bentes (2010, p. 134), há conjunto de linguagens “que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar”.

Nesse sentido, é importante considerar que a oralidade ainda pode apresentar um certo hibridismo, uma vez que, recorrentemente, congrega outras interfaces semióticas, condicionando à sua superfície outras formas de textualidade (musical, cinematográfica, visual, escrita, entre outras), principalmente, em relação aos textos que circulam em espaços virtuais. Os textos que utilizam esse suporte, os chamados “gêneros emergentes”, resultantes, muitas vezes, de um certo hibridismo, redefinem os usos da linguagem na atualidade e desafiam as fronteiras entre oralidade e escrita” (MARCUSCHI, 2004, p. 29). Assim, conversas produzidas em contextos de redes sociais, por exemplo, Messenger, WhatsApp, evidenciam a articulação entre oral e escrito e direcionam para novos tipos de letramentos. Trabalhar a oralidade, considerando essas tendências contemporâneas, pode propiciar aos alunos a compreensão dos efeitos de sentido indiciados pelas diferentes semioses. Assim, as

cores, os movimentos, os olhares, os sons, as inscrições escritas, as imagens serão tomadas como mecanismos que contribuem para o processo de produção de sentidos.

De acordo com Furst (2014), “é dada muita ênfase à voz, uma vez que uma boa dicção é condição para a clareza do discurso. Para tanto, é preciso cuidar do acento e ritmo, das pausas, do volume e intensidade da voz, e até mesmo do silêncio, que pode às vezes ser eloquente.”. Mas existem outros elementos, os não-verbais, que também são responsáveis pela construção do sentido da fala, como o corpo, como ele comporta-se e reage mediante as situações da oralidade. Ou seja, a linguagem não-verbal é responsável por constituir o sentido da fala, dá a vida, visto que o corpo através da tensão, do relaxamento e entre outras expressões vai dizer muito como o sujeito se sente.

Assim, outra contribuição trazida pela sistematização do trabalho com a oralidade diz respeito a essa questão da sensibilidade estética, da produção criativa, do jogo de palavras, da poesia e do poético. Para Lobo (2015), na oralidade, a linguagem poética implica sincronia entre semioses na criação de um instante que convida o interlocutor a uma participação mais efetiva. Interpretar essas combinações de semioses tem se constituído em uma nova demanda para a escola.

Diante do exposto, reiteramos que a oralidade na escola não deve distanciar-se da prática constante de construção dos sentidos presentes na interação, já que, para um uso proficiente de qualquer modalidade, é necessário estabelecer as relações entre discurso e contexto sócio-histórico-cultural, explicitar os implícitos, redimensionar os explícitos, ativar a criticidade.



PARA REFLETIR!

Faça uma pausa e fale as frases abaixo. Observe as diferenças de entonação nas construções abaixo, das expressões faciais e gestos:

- ➔ Maria adora cachorro. (afirmação)
- ➔ Maria adora cachorro? (pergunta)
- ➔ Maria adora cachorro. (ironia)
- ➔ Maria adora cachorro (ênfase)
- ➔ Maria adora cachorro (reprovação)
- ➔ Maria adora cachorro (raiva)

Ao realizar o exercício acima observamos que é importante que se tenha proficiência em diferentes modalidades, pois notamos que somente a entonação pode alterar todo o discurso e seu objetivo, nesse sentido, reitero que é temos que desenvolver diversas habilidades e capacidade para podermos nos relacionar nas práticas sociais diárias.



SISTEMATIZANDO!

De forma geral, o ensino-aprendizagem da oralidade deve incluir o contato e a análise de diversos gêneros:

- para que sejam percebidas suas especificidades composicionais, estilísticas, temáticas, bem como os traços distintivos que permitirão identificá-los/reconhecê-los;
- para que sejam observadas suas especificidades e elementos comuns e/ou diferentes;
- para que se perceba que sua constituição sempre está relacionada a outros gêneros, num diálogo constante;
- apreendendo-se suas inserções sócio-históricas;
- nos vários níveis linguísticos: fonológico/fonético, morfológico, sintático, lexical, para que se apreendam as pistas formais que remetem aos aspectos sócio-históricos mencionados, bem como revelem que a linguagem pode e deve ser estudada de vários pontos de vista;
- a partir da perspectiva de sua função comunicativa, como uma possibilidade de realização e finalidade;
- a partir dos atos de fala: usar a linguagem implica em agir sobre o outro. (EVARISTO, 2006, p. 48)



IMPORTANTE!

Encarar as relações entre escritos, falas e outras linguagens de forma dinâmica e mutuamente relacionada pode nos levar a preparar os alunos, em nossas aulas, de maneira mais adequada para as práticas de leitura, escrita e oralidade dos letramentos múltiplos e multimodais, tão relevantes hoje para o exercício da cidadania e para as práticas culturais no mundo contemporâneo. (ROJO, 2006, p. 50)

Para finalizar nossa reflexão acerca da importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, destacamos que é relevante pensarmos sobre a perspectiva teórica que embasa a nossa proposta pedagógica. Assumimos, ao longo do nosso diálogo (com os potenciais leitores e autores/documentos utilizados) uma perspectiva interacionista, em que são consideradas as demandas sociais de usos da linguagem, a articulação entre as modalidades (oral, escrita e imagética), as variedades linguísticas, as interações entre sujeitos, os gêneros textuais/discursivos, as multissemioses, enfim, os variados aspectos linguístico-semióticos e discursivos.

Para ilustrar nossa reflexão, apresentamos uma proposta de atividade.



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Conscientes de que a formação docente se constitui como uma tarefa complexa, decidimos que, para desenvolver a discussão relativa ao primeiro questionamento, faremos uso de um material elaborado por Débora Cunha Costa Gama, intitulado caderno pedagógico: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião, que compõe a proposta da dissertação: Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião (2018), que apresenta uma concepção de língua/linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos, o que evidencia uma mudança de paradigmas no ensino de língua materna.

Leia o caderno pedagógico produzido pela professora-pesquisadora:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7773/2/D%c3%89BORA_CUNHA_COSTA_GAMA%20pdf.pdf



SISTEMATIZANDO!

Vamos fazer uma breve análise do Caderno Pedagógico? A análise de material didático constitui uma importante estratégia formativa. Não subestime a sua capacidade, assuma a sua condição de um sujeito crítico e reflexivo! A consolidação de aprendizagens efetivas somente acontece se você se colocar como sujeito de seu próprio percurso formativo.

Roteiro de análise:

⇒ Quadro teórico:

- 1) A autora pauta-se na noção de gênero discursivo para produzir a proposta de trabalho. Localize no texto as pontuações (finalidade, contexto de produção, linguagem, perfil dos interlocutores, organização) que a autora faz sobre os gêneros e apresente uma síntese aqui.
- 2) A autora faz críticas sobre o lugar ocupado pela oralidade em sala de aula. Quais são essas críticas?

⇒ Proposta metodológica:

- 1) A autora ao demonstrar a escolha metodológica pela sequência didática, ela apresenta uma discussão sobre as contribuições desse procedimento para o ensino de Língua Portuguesa. Sintetize essas contribuições.
- 2) A autora ao propor uma sequência didática, ela se apoia na teoria de Dolz et al (2004). Qual é a estrutura de uma sequência didática que embasa a proposta do Caderno Pedagógico proposto pela autora?

⇒ Proposta de atividades:

- 1) Analise as atividades propostas e verifique quais aspectos foram contemplados:
 - a) Abordagem das características e função social do gênero discursivo estudado.
 - b) Abordagem dos aspectos linguísticos do gênero estudado.
 - c) Abordagem dos aspectos semióticos do gênero estudado.
 - d) Abordagem dos aspectos discursivos do gênero estudado.
 - e) Abordagem do tratamento da informação que qualifica o processo de compreensão e de produção do gênero estudado.
 - f) Abordagem dos processos de produção (quem produz), circulação (em que espaços sociais circula) e recepção (para quem o texto é produzido)

do gênero estudado.

- 2) Avalie os pontos positivos da atividade proposta
- 3) Apresente sugestões para o aperfeiçoamento da proposta.

A avaliação da atividade proposta pode ajudá-lo a compreender que o trabalho com a oralidade pressupõe o estudo de uma prática de linguagem que permeia o estudo das demais práticas (leitura, produção de textos escritos e análise linguístico-semiótica). Além disso, pode evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa se, dimensionado em uma perspectiva discursiva, precisa eleger como objeto de estudo os gêneros discursivos, em seus processos de produção, circulação e recepção, bem como os projetos de dizer (propósitos enunciativos) e os efeitos de sentido das escolhas linguísticas, semióticas e discursivas realizadas para a efetivação das interações sociais.



SAIBA MAIS!

Para aprofundar um pouco mais a discussão proposta, assista ao vídeo com uma entrevista do pesquisador Marcuschi, para que você possa ampliar os seus conhecimentos sobre a importância da oralidade. No vídeo o autor aponta como as diferentes formas simbólicas representam as diversas maneiras de produzir sentido, e como elas são responsáveis para a compreensão e identificação dos gêneros orais, além de identificar que há a uma mistura de gêneros e modalidades, e como é importante observar esse fato, pois alguns gêneros apesar de serem orais, inicialmente, foram escritos, desse modo, sempre haverá características que permaneceram na transição do texto escrito para o oral, como por exemplo, a entrevista. O vídeo pode ser acessado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=PqHIEjFNeMs>.

Depois assistir ao vídeo, reflita sobre a importância de você, ao planejar as aulas, atentar-se para os usos sociais da oralidade, nas diferentes situações do cotidiano, de modo a perceber que as aulas de Língua Portuguesa se constituem como um espaço bastante profícuo para que os alunos possam “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de

construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (BNCC, BRASIL, 2018, p. 87).

Após apresentar um panorama geral sobre conceitos basilares relacionados às dimensões teóricas e metodológicas para refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, passamos a discutir sobre outro questionamento realizado por um dos sujeitos da nossa pesquisa.

2- QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS ORAIS?

Inicialmente, consideramos relevante ao responder à questão levantada por um dos professores – sujeito de nossa pesquisa – explicitar o que é um gênero. Resguardadas as diferenças teóricas entre autores que tratam da temática, destacamos que a noção de gênero, em uma perspectiva discursiva, parte do pressuposto de que um gênero não somente abarca os três atributos indissociáveis dos enunciados - estilo, conteúdo temático e construção composicional, mas também a condição de refletirem o uso efetivo da língua pelos sujeitos em interação. Assim, quando os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) apresentam a proposta de tornar os gêneros objetos de ensino, investe-se em um processo de ensino e de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver atividades que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto.” (ROJO, 2002, p. 39).

Os gêneros, segundo o círculo de Bakhtin, são enunciados concretos resultantes das enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana⁴. Enunciados concretos dizem respeito aos usos da linguagem para o estabelecimento de interações entre os diferentes sujeitos do contexto social.

⁴ Bakhtin usa o termo esferas sociais ou campo de utilização da língua para se referir aos espaços sociais das atividades humanas. Assim, há a esfera científica, a literária, a religiosa, a jurídica, a acadêmica, a familiar, a jornalística etc. e em cada uma dessas esferas existem necessidades comunicativas específicas. Cada uma dessas esferas possui, segundo Bakhtin, os tipos relativamente estáveis de enunciados. Esses enunciados estão inseridos nessas esferas sociais e, portanto, refletem aspectos temporais, históricos dessa esfera. Refletem ainda a finalidade e as condições de produção específicas dessas instituições. Por exemplo, na esfera religiosa circulam ladainhas, salmos, evangelhos e orações, entre outros, que abordam conteúdos como súplicas de perdão, ensinamentos, doutrinações e pecado. Por sua vez, na jurídica encontraremos conteúdos temáticos relativos à normatização e regulamentação de condutas sociais, a sanções e assim por diante. Na esfera literária, encontramos poemas, contos, romances que tratam de assuntos diversos. (FERREIRA; VIEIRA, 2013)



PARA LEMBRAR!

Os gêneros se configuram como enunciados, que constituem as práticas de linguagem nas diversas situações comunicativas. Os gêneros são caracterizados por:

- a) conteúdo temático;
- b) estilo;
- c) construção composicional.

Essas características ocorrem simultaneamente em uma enunciação concreta visto que é no momento da enunciação que se definirá como essas características deverão ser empregadas.

Cada esfera, com sua função socio-ideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. “Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas.” (RODRIGUES, 2005, p. 164)

Para ampliar essa discussão, leia a BNCC, que trata dos campos de atuação que retratam a atividade humana. O documento explicita que a divisão por campos de atuação tem, no componente Língua Portuguesa, “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.” (BNCC, 2018, p. 85)

Compreender a indissociação entre aspectos linguístico-semióticos e discursivos permite uma ressignificação das propostas de ensino. Se antes o ensino de Língua Portuguesa centrava-se no estudo dos ‘objetos linguísticos’, como os fonemas, os morfemas, os sintagmas e as frases, a proposta é que esses objetos sejam estudados em conjunto com uma discussão sobre os contextos de usos da linguagem, ou seja, a língua viva realizada em situações reais e concretas de comunicação, ou seja, os gêneros discursivos que constituem as práticas sociais.

Ao considerar as características dos gêneros, Bakhtin (2003) aponta três dimensões:

- a) Conteúdo temático: diz respeito ao conteúdo do enunciado. No entanto, o conteúdo temático está fundamentado em vínculos dialógicos que o enunciado estabelece com outros textos, uma vez que os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 297). O conteúdo temático cumpre o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos.
- b) Estilo: diz respeito às características expressivas do gênero. O estilo é definido a partir

de concepções que o locutor tem a respeito do destinatário (seu grau de letramento, seu conhecimento do assunto a ser tratado, suas convicções, suas concepções de mundo). O estilo se constitui a partir de indícios da individualidade do sujeito (estilo individual - resultante da singularidade do sujeito enunciativo, das escolhas particularizadas do ser na dinâmica discursiva), e das indícios das práticas de linguagem, das quais a coletividade participa, garantindo-lhe certa estabilidade (estilos de gênero - fruto da convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo). O estilo está relacionado às escolhas linguísticas feitas para se dizer o que pretende dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias), semioses diversas (imagens, cores, design etc), tonalidade expressiva, estratégias de interação.

- c) construção composicional: diz respeito à a forma composicional ao esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes (“estrutura” do texto, progressão temática, coerência e coesão) ou o modo como ele é organizado na sociedade, como é visivelmente reconhecido. Os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Tais formas possuem uma organização linguística e discursiva reiterada em determinado campo de atividade humana. Bakhtin (2003, p. 266) define as unidades composicionais como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero, contribuindo para identificá-lo e distingui-lo diante de outros gêneros, de garantir uma unidade orgânica e, portanto, uma vitalidade ao gênero, sempre a partir do projeto enunciativo. (RIBEIRO, 2010).

O trabalho com gênero permite favorecer a compreensão de que todo texto é produzido por alguém, para alguém, com um determinado objetivo e por meio de modos de organização composicional relativamente estáveis. Assim, o ensino do gênero pode tomar como base o contexto de produção, circulação e recepção, bem como os objetivos, escolhas estilísticas e padrões de linguagem, temática proposta para a construção do projeto de dizer e da proposta de sentidos.



PARA REFLETIR!

Trabalhar com texto não significa, necessariamente, trabalhar com gênero. O trabalho com gêneros pressupõe uma análise da estrutura composicional, do estilo, do conteúdo temático, de modo articulado, com vistas a compreender o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, dos lugares discursivos, das ideologias.

Após a caracterização dos gêneros discursivos, passamos à discussão da questão proposta. Ao buscar estudos que tratavam da questão dos gêneros orais, deparamo-nos com uma reflexão importante, feita por Travaglia (2013), que ao tentar realizar um levantamento dos gêneros orais existentes na sociedade e cultura brasileiras encontrou uma dificuldade para distinguir gêneros orais e atividades (uma ação social discursivamente realizada, embora haja atividades não discursivamente centradas). Assim, ao caracterizar a conversação, por exemplo, é possível identificar muitos gêneros sendo utilizados durante a realização dela (pedidos, depoimentos, casos, relato de experiências pessoais diversas, piadas, solicitações, receitas de cozinha, prescrição de remédios caseiros ou não, conselhos, fofoca, lamento etc.). A conversação seria um gênero? Os enunciados que acontecem no ato da conversação seriam gêneros? Seria um caso de um “hipergênero⁵”? Isto posto, é relevante pontuar que os gêneros orais podem ser compostos por um conjunto de outros gêneros que lhe são constitutivos.



PENSE SOBRE ESSA QUESTÃO!

Você percebe que no caso de uma conversação, há vários outros gêneros utilizados para a concretização da interação: pedidos, depoimentos, casos, relato de experiências pessoais diversas, piadas, solicitações, receitas de cozinha, prescrição de remédios caseiros ou não, conselhos, fofoca, lamento etc.

Que situações usamos mais de um gênero em uma mesma atividade de comunicação?

Para além dessa questão, Travaglia (2013) ainda evidencia que a caracterização de um gênero oral nem sempre é uma tarefa fácil. Para o autor,

[...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma

⁵ Hipergêneros dizem respeito a um gênero composto por vários outros gêneros. (Bonini (2006). Ex: e-mail (fotos, solicitação, notícia, agradecimento, convite etc.)

versão escrita. Assim, por exemplo, a conferência ou a comunicação científica em eventos acadêmico-científicos podem ter uma versão escrita, mas foram produzidas para serem realizadas oralmente. (TRAVAGLIA, 2013, p. 4)

O autor destaca que a simples oralização⁶ de um texto escrito não o torna um gênero oral. Para que um gênero seja considerado oral, é necessário que ele tenha como suporte a voz humana e que tenha sido produzido por dada comunidade para ter uma realização oral. Além disso, podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte, tais como conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.

Nesse contexto, é possível considerar que

no funcionamento dos gêneros dentro das comunidades discursivas ou esferas de atividade humana há gêneros que são escritos para serem oralizados, como as conferências, as comunicações científicas, as notícias para jornais falados no rádio e na TV, as peças de teatro, as telenovelas, os esquetes humorísticos e estes é que serão considerados gêneros orais e não a simples oralização de qualquer texto. Há outros que são orais na sua origem, mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita. É o que acontece com as piadas, os casos, as histórias de assombração, os depoimentos na justiça, etc. Finalmente há outros que são sempre orais e não têm versão escrita como os repentes, benzeções, leilões etc. (TRAVAGLIA, 2013, p. 4)

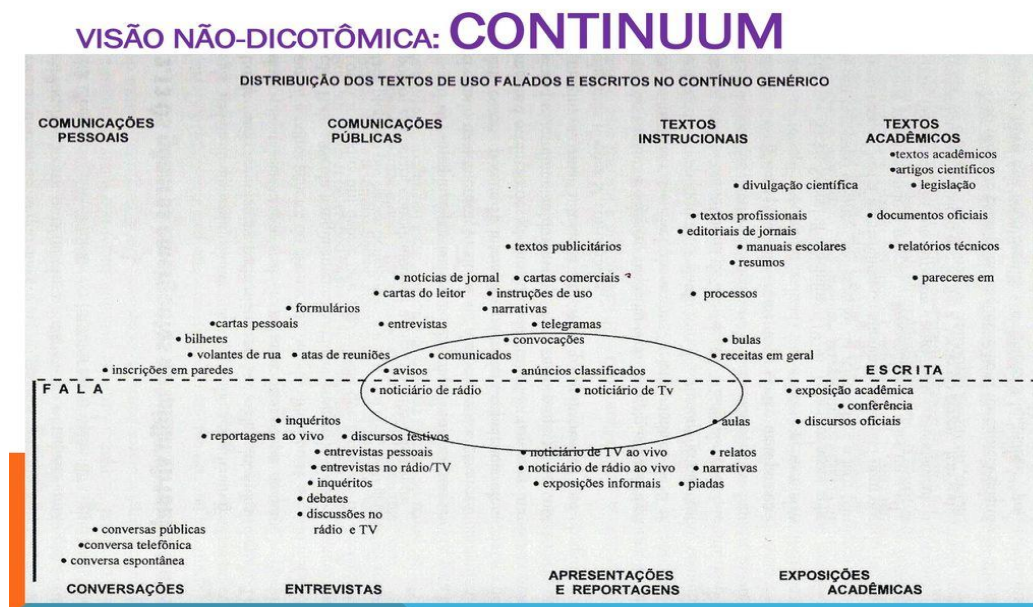
A partir do exposto, é válido pontuar ainda que tomar os gêneros como objeto de estudo, sob o viés da interação, significa “compreendê-lo sob o prisma do contínuo tipológico⁷ dos gêneros que trata da relação da fala com a escrita, considerando a diversidade de gêneros (modalidades oral e escrita), seu contexto de produção e de realização; seus

⁶ A leitura de um texto em voz alta, não pode ser confundido com oralidade, mas é tratada como oralização, que tem como base o texto escrito. (RAIMO; BURACH, 2016, p.192)

⁷ Para Koch (1997, p.32), existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. Assim o conceito de contínuo tipológico fundamenta o ponto de vista de que há mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças entre elas, Marcuschi (2001), o que torna o argumento da dicotomia entre as modalidades discursivas contraditório, porque, a partir desse conceito, é crível corroborar que fala e escrita constituem um mesmo princípio linguísticos e que, sobretudo por esses pretextos, não são estanques, a despeito de seus processos e meios de produção distintos.

objetivos e funções sociais.” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2017, p. 49). A figura a seguir elucida a questão do contínuo tipológico.

Figura 2: Ingedore Koch



Fonte: KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

Desse modo, compreendemos os gêneros textuais como não dicotômicos, pois eles são compostos por diferentes gêneros para que possam funcionar e se consolidar de acordo com o uso que é requerido a ele.



PARA REFLETIR!

Para Kato, o que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais. Assim, uma conversa com um amigo apresenta diferenças de uma conferência de pesquisa. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal) (KATO, 1987). A fala e escrita devem ser estudadas de modo integrado, visto que são modalidades funcionais, isto é, que se adequam às variadas situações comunicativas de uso da língua pelo falante, e que estão em relação de complementaridade. Nesse

contexto, é relevante destacarmos o conceito de letramento, que é a prática social originária do ‘impacto social da escrita’ nas sociedades modernas, que passaram pelo processo de aquisição da modalidade escrita por meio da escolarização. As práticas de oralidade, numa sociedade como a nossa, são intensas e, poucas vezes, dissociadas das práticas de letramento. Ou seja, a maioria dos contextos em que usamos a modalidade falada da língua são contextos que também permitem e exigem práticas de letramento.

Dessa maneira, dissociar fala de escrita nessa sociedade é desconsiderar que a língua pode se realizar de modo tanto falado quando escrito em contextos que exigem práticas de letramento e oralidade. Ao escrevermos um bilhete usamos a modalidade escrita da língua, no entanto, ele pode se aproximar muito mais das práticas de oralidade. Ao proferirmos uma conferência, utilizamos uma modalidade falada da língua, porém uma exposição oral dessa natureza se vincula mais às práticas de letramento com os usos especializados da escrita. Assim, entre o polo da oralidade e o polo do letramento, encontramos a possibilidade de produção de textos orais e escritos que se vinculam ora a um polo, ora a outro. (LEITE, 2010).



IMPORTANTE!

Embora a linguagem seja mais técnica, procure tentar entender os conceitos e as noções aqui trabalhadas. Enfrentar conceitos teóricos é uma ação de formação que nos torna leitores mais proficientes. Leia e assinale os termos e as afirmações que você não conseguiu entender. Faça uma pesquisa sobre essas questões, se não encontrar respostas, pergunte alguém. Tente realizar leituras mais complexas e aprender questões que podem favorecer o seu desenvolvimento intelectual.

Sintetizando a questão do relação fala-escrita, Heine (2012), que foram relevantes para a ampliação das noções que eu possuía. Para a autora, a abordagem que concebe a fala e escrita em relação:

- refuta a abordagem dicotômica da linguagem, cujas pesquisas confinam-se apenas nos gêneros textuais prototípicos de cada modalidade, ou seja, a conversação, em sua versão face a face, para

a língua falada, e o texto científico, para a língua escrita. Propõe-se então que fala-escrita sejam tratadas a partir do continuum tipológico de gêneros textuais;

- vê a língua escrita não como a representação ou a imagem da língua falada, mas considera fala e escrita como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, sem postular para ambas a existência de duas gramáticas diversas - uma para a fala, outra para a escrita;

- refuta a supremacia da escrita sobre a fala ou vice-versa, uma vez que a relevância de cada uma das modalidades é determinada apenas pelas práticas sociais; e são as práticas sociais que vão determinar o lugar e o papel dessas duas modalidades. Dessa forma, a preferência de uma ou outra modalidade tem a ver com aspectos determinados dentro de uma sociedade;

- valida os textos híbridos, deixando evidente que há um contínuo entre fala e escrita; logo, nega com veemência a clássica dicotomia entre fala e escrita. (HEINE, 2012, p. 201)

Sendo assim, caracterizar os gêneros orais não é uma tarefa simples, pois há várias questões implicadas, uma vez que várias características serão comuns aos gêneros escritos.

Nesse contexto, Bronckart⁸ (1999) considera que os textos orais e escritos possuem características que podem ser comuns ou específicas, a depender da situação. Assim, uma caracterização dos gêneros orais segundo o autor deve contemplar o conjunto de representações que se tem sobre a situação de produção de um texto, sobre a sua organização textual e sobre a sua linguagem, mobilizando um conjunto de conhecimentos descritos sobre:

a) a situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível - oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola, família, igreja, imprensa, etc), qual a posição social do emissor / enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente,

⁸ A linguagem é entendida por Bakhtin de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Esse sujeito histórico produz enunciados, que, na verdade, são acontecimentos que exigem i) uma determinada situação histórica; ii) a identificação dos atores sociais; iii) o compartilhamento de uma mesma cultura; iv) o estabelecimento de um diálogo. (DIAS, MESQUITA, FINOTTI, OTONI, LIMA & ROCHA, p.144, 2011).

Para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de textos de diferentes espécies, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de espécies de textos similares que constituem os gêneros. (DIAS, MESQUITA, FINOTTI, OTONI, LIMA & ROCHA, p. 146, 2011).

operário, etc), qual a posição social do receptor / destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente, etc), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação;

b) a organização textual, ou seja, o layout, o conteúdo temático, os tipos de discurso, os tipos de sequência (narrativa, argumentativa etc) e suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual;

c) a linguagem, ou seja, os aspectos linguísticos discursivos, nos quais encontramos os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes).

Ainda segundo o autor, no caso dos gêneros orais, é preciso considerar também os meios não-linguísticos a que se recorre na produção dos textos. São eles: - meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, etc; - meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, etc; - posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico, etc.; - aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza, etc; - disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração; etc. Dessa forma, um ensino de língua deve corresponder a um ensino de gêneros textuais, contemplando esses conhecimentos descritos acima, já que, desse modo, os alunos poderão adquirir saberes relacionados aos modos de agir nas diversas situações de comunicação das quais participam, seja na escola, seja no mundo fora dela.

Para elucidar a questão exposta por Bronckart (1999), considero relevante demonstrar os diferentes gêneros orais que circulam socialmente. Travaglia (2013) listou alguns desses gêneros, categorizando-os mediante as esferas de atividade humana em cada um é utilizado.

Quadro 1: Gêneros Oraís Travaglia

1) Esfera das relações do dia a dia: entrevista de emprego, fofoca, caso / caso, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.
--

2) Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, conto, comédia <i>stand up</i> , esquete, repente (improvisado cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e
--

vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.
3) Esferas escolar e acadêmica: avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc.
4) Esfera religiosa: homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas há também o civil), consagração, crisma, extrema unção unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, batizado, consagração, <i>angelus</i> , prece/oração/reza, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios, etc.
5) Esfera militar: comandos, instrução de comandos, etc.
6) Esfera médica: consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia, etc.
7) Esfera jornalística: notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte, etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.
8) Esfera jurídica / forense: depoimento, defesa, acusação, etc.
9) Esfera policial: interrogatório, denúncia (Não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento, etc.
10) Esfera comercial e industrial: pregão (de camelô, de vendedor, de feirante, etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de <i>call center</i> , transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos,

por exemplo) , etc.

11) Esfera dos transportes: navegação de vôo, cancelamento de vôo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos, etc.

12) Esfera de magia: leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia, etc.

13) Esferas diversas: depoimento / relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico, etc.) pedido (social = casamento e outras, comercial, etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de vôo, para realização de algo etc), aviso, etc.

Fonte: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>

Nesse contexto, ao responder à questão “Quais são as principais características dos gêneros orais?”, admitimos que as características principais se circunscrevem na visão não dicotômica entre as duas modalidades, na questão do continuum tipológico (em função dos graus de (in)formalidade dos gêneros), na constituição multissemiótica dos textos orais (paralinguística, extralinguística, cinésica). Assim, cabe ao professor de língua portuguesa promover espaços para a análise dos gêneros orais, considerando o contexto de uso, o conteúdo temático, a organização composicional, o estilo e a função social de cada gênero estudado.



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Para compreender melhor as características dos gêneros orais, assista aos vídeos e observe os aspectos que o constitui:

<https://www.youtube.com/watch?v=OUFNC3bjMmc>

https://www.youtube.com/watch?v=WRJXjzX_TX4

Você observou que embora tratem do mesmo assunto ‘Efeito Estufa’ e circularem em um mesmo suporte “vídeo”, os textos apresentam características diferenciadas. Você deve ter observado que o texto 1 apresenta linguagem mais técnica, com mais informações em formato de esquemas, supostamente produzido para interlocutores adultos. O texto 2 apresenta linguagem menos complexa, imagens em formato de animação, supostamente produzido para crianças. Assim, você poderá observar que, dependendo do contexto de uso, os gêneros podem assumir características diferenciadas. E é justamente a adequação dessas características que deve ser o objeto de estudo quando se trabalha a oralidade em sala de aula.

Desse modo, ao trabalhar com a oralidade em sala de aula, é importante considerar as condições de produção do texto: quem produziu (autor-criador, empresa), para quem produziu (crianças, adultos, consumidores...), para que produziu (objetivo comunicativo), como produziu (aspectos relacionados aos processos de textualização). Após essas considerações, é necessário analisar os mecanismos linguístico-semióticos constitutivos do texto analisado e os efeitos de sentido que tais mecanismos indiciam.

Para Evaristo (2006, p. 6-10),

Ensinar oralidade não pode implicar, portanto, apenas se ensinar uma gramática do oral, nos moldes do ensino tradicional de língua, pautado na normatividade aplicada à escrita e que deveria ser transportada para as manifestações faladas, como sinônimo de aprendizagem e domínio da língua, ou como base para um descritivismo abstrato, que isoladamente pouco tem a contribuir na formação dos sujeitos. A oralidade requer o domínio de diversos gêneros, de suas inter-relações com a escrita – sobretudo porque nos inserimos em uma sociedade letrada – e com as outras linguagens. [...] Entendemos aqui que ensinar-aprender oralidade implica muito mais do que identificar turnos conversacionais, elementos e funções da comunicação ou atos de fala realizados nos diversos dizeres. Implica uma reflexão profunda sobre a natureza das relações interpessoais, suas matizes e motivações, seus desdobramentos em termos individuais e coletivos.

Nesse contexto, considerar as características dos textos orais demanda uma análise da situação sociocomunicativa. Assim, se a situação for informal, poderá haver mais repetições, digressões, pausas, correções, interrupções, mudança de turno conversacional de modo mais intenso. No entanto, em situações mais formais, a organização e o funcionamento dos textos orais serão mais aproximados dos textos escritos. Desse modo, ao finalizar essa questão, destacamos que o trabalho com os gêneros orais em sala de aula demanda do professor um conhecimento teórico, uma vez que a concepção de linguagem como um processo de interação, tal como é defendido pelos autores estudados, exige uma abordagem que congregue não somente o estudo da materialidade linguística, mas também a organização semiótica e discursiva das produções textuais. Essa abordagem implica considerar as práticas de linguagem de modo articulado (leitura, oralidade, escrita e análise linguístico-semiótica) e os modos de constituição dos sujeitos na/pela linguagem.

Os saberes docentes acerca da pedagogia do oral podem propiciar espaços para o acesso dos alunos às práticas mais monitoradas de circulação da linguagem em contextos institucionais, que é o papel da escola.



Para aprofundar as discussões realizadas, assista à entrevista com o professor e pesquisador Travaglia (2005), que aborda questões sobre os gêneros que circulam na sociedade. Nesse vídeo, o autor fala um pouco sobre os gêneros que surgiram com o desenvolvimento da tecnologia e da internet, apesar de ser voltado para esse determinado gênero, abordando sobre as questões: como caracterizar um gênero oral e como esses surgem.

Os gêneros, de acordo com o Travaglia (2005), se desenvolvem a partir de uma dada comunidade discursiva, e além de explicar como são caracterizados os gêneros, por meio dos conteúdos temáticos, estruturas composicionais, estilo e o uso da linguagem feita, ou seja, de acordo com o uso e o sentido que a oralidade terá determinará qual gênero o texto se enquadra. Assista ao vídeo e registre os conceitos básicos abordados pelo professor Travaglia.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=grgp7YZ9Gtk

Esse vídeo é para você, professor, compreender melhor um pouco mais sobre as características dos gêneros orais, visando a aprofundar questões anteriormente discutidas.

Após discutirmos sobre as características dos gêneros orais, passamos à próxima questão.

3- QUAL É O TRATAMENTO DADO À ORALIDADE PELOS LIVROS DIDÁTICOS?

A questão proposta por um dos professores foi ajustada em função de considerarmos que, para a compreensão da temática, haveria a necessidade de uma abordagem mais geral. A questão inicial foi: O livro didático não tem atividades que nos ajudam a desenvolver um trabalho com a oralidade. Como podemos fazer? Antes de responder ao “como fazer”, consideramos apresentar um breve panorama das pesquisas acerca dos livros didáticos, uma vez que sabemos que esse material acaba por nortear muitas práticas educativas e que a afirmação do(a) professor(a) carecia de uma problematização.

Caro(a) Professor(a),

Vamos conhecer um pouco mais sobre o lugar da oralidade nos livros didáticos.

Será que os livros apresentam uma proposta articulada às orientações dos PCN e da BNCC?

Para tentar compreender melhor a abordagem dada ao ensino da oralidade pelos autores de livros didáticos, é importante lembrar que o ensino da oralidade coincide com a história do Brasil, quando os jesuítas fundaram escolas, nas quais ensinavam a retórica que, no decorrer dos anos, foi se extinguindo. Por volta dos anos 60, as escolas começaram a ensinar a oralidade, então, os livros didáticos de língua portuguesa, das décadas de 60, 70 e 80 já contemplavam a oralidade, porém as atividades propostas eram reduzidas as habilidades, como ler em voz alta ou recitar um poema, responder oralmente algumas questões propostas, não propiciando, efetivamente, aos alunos experiências de uso da linguagem e vivências autorais como sujeitos produtores de discursos. Nesse período, a escrita teve supremacia (MARCUSCHI, 1997)⁹, fazendo emergir a crença de uma visão negativa de alunos oriundos de práticas de letramento diferentes daquelas requeridas pela escola, o que culmina em consequências diversas, tais como: “português é muito difícil”, “alunos de baixa classe social falam errado”, “os alunos não sabem português” etc.

A situação descrita pode ser evidenciada a partir dos estudos de Marcuschi (1997), que demonstraram o espaço restrito destinado à oralidade nos livros didáticos. O autor pontuou que somente 2% dos manuais didáticos traziam atividades sobre essa prática e que, mesmo assim, muitas delas não tratavam especificamente das práticas orais, mas, sim, da reprodução oral de textos escritos (MARCUSCHI, 1997).

Em 2006, Cavalcante e Melo também desenvolveram um estudo sobre os livros didáticos e destacaram as dificuldades apresentadas pelos autores dos manuais em situar o estudo da fala, uma vez que essa modalidade aparece recorrentemente como um complemento. “São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: “Converse com seu colega”, ou “Dê a sua opinião”, “Discuta em sala com o professor”.(p. 182)

Em 2012, Cruz desenvolveu outro estudo com o propósito de analisar o encaminhamento das atividades específicas com gêneros orais formais nos livros didáticos. Nesse estudo, o autor constatou que, apesar de os livros apresentarem certo avanço em relação

⁹ Postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do ‘prestígio social’, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica (MARCUSCHI, 1997, p. 35-36).

ao estudo de gênero, “de uma forma geral, ainda apresentam atividades descontextualizadas de acordo com as recentes contribuições teóricas e, até mesmo, com os próprios manuais destinados aos professores” (CRUZ, 2012, p. 118).

Em estudo inovador, Magalhães e Cristovão (2017) evidenciam que o foco da atenção talvez não devesse se centralizar nas deficiências das abordagens dadas à oralidade pelos materiais didáticos, mas de enrijecer os critérios de avaliação dos livros didáticos, no tocante ao trabalho com a oralidade.

Com as discussões advindas das pesquisas linguísticas interdisciplinares (Linguística, Literatura, Antropologia, Sociologia, Psicologia etc), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a criação de parâmetros para avaliação dos livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático), mais notadamente, com a discussão sobre variação linguística, sobre os estudos de letramento e sobre os gêneros textuais/discursivos tem ocorrido um movimento de problematização do tratamento concedido à oralidade pelos livros didáticos.



PARA REFLETIR!

Tente se lembrar dos livros didáticos que você estudou ou tente encontrar um livro publicado nos anos 70/80. Como era trabalhada a oralidade nesses livros? Você considera que houve avanços nos modos de se ensinar a oralidade?

Consideramos que os livros didáticos já apresentam um avanço quando se propõem a explorar os gêneros textuais/discursivos. Tomado em conjunto com as discussões teóricas apresentadas por autores diversos, o ensino da oralidade, na perspectiva dos gêneros pode contribuir para a ampliação de habilidades diversas. O estudo do gênero debate, seminário, peça teatral, podcast, depoimentos em vídeos, entrevista oral etc pode desencadear o desenvolvimento de atividades produtivas em sala de aula. Nessa direção, o trabalho com a oralidade poderá contemplar diferentes aspectos, não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entoação, mas também explorando lugares discursivos de uso do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação, suas semioses que lhe são constitutivas.

Silva e Moris-de-Angelis (2003) destacam que embora haja espaços para o desenvolvimento de práticas orais, como contar uma história, fazer entrevista ou debater um tema polêmico, poucas vezes tais práticas são conjugadas a uma reflexão sobre os usos, o que está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, em vez de uma análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido. Nesse sentido, não basta apenas “colocar o aluno para falar”, é necessário analisar as questões que são constitutivas dos textos orais e refletir sobre os seus usos, de modo a favorecer situações de ensino-aprendizagem que permitam a ampliação dos multiletramentos.



PARA REFLETIR!

Destaque duas situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, envolvendo o trabalho com a oralidade, que permitem a ampliação dos multiletramentos.

De acordo com Sene (2017), é relevante que o professor reconheça a importância da modalidade oral da língua como instrumento de trabalho e que o aluno possui conhecimento de uma variedade linguística. A partir desse reconhecimento, deve promover espaços para a apropriação de outras variedades, segundo as diferentes situações de uso.



SAIBA MAIS!

Para atender à recomendação de Sene (2017), registre em sua agenda de tarefas, a sugestão de leitura dos PCN e da BNCC, que trazem orientações para o trabalho com a variedades linguísticas.

Considerando as diversas situações de uso da linguagem, Cyranka e Magalhães (2012, p. 62) pontuam que “conceber oralidade como prática social na modalidade falada da língua significa, para o ensino, usar os gêneros textuais orais, selecionados a partir das reflexões do corpo docente, contemplando, de fato, uma proposta de prática social e discursiva”.

O tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos, ainda que apresente limitações, não representa um empecilho para o trabalho do professor. O livro didático não pode ser tomado como uma proposta pronta, como um discurso de verdade. Ele não deve, no espaço

discursivo da escola, ser concebido “como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos usuários (professor e alunos).” (GRIGOLETO, 1999, p. 68). A autora defende como uma das qualidades dos livros didáticos a concepção clara que se tem do aluno e do professor. Para ela, “o aluno é visto como capaz de refletir sobre a organização do texto, sobre as relações entre organização do texto, suposto propósito do autor, tipo de linguagem e condições de produção.” Nesse contexto, “o professor é concebido também como alguém que tem a capacidade de julgar, pensar e decidir, já que se exige dele mais extensas interações com o aluno, como resultado da reflexão e análise deste último”. (p. 73).

Assim, a discussão sobre o tratamento dado à oralidade em livros didáticos pressupõe, também, a implicação de sujeitos interlocutores, participantes do contexto enunciativo. O livro didático se configura como um dos interlocutores, mas não o principal, não é ele que deve determinar a direção do processo de ensino-aprendizagem e das discussões que serão realizadas. O trabalho com a oralidade deve ter o objetivo explícito de promover aprendizagens.



Para refletir!

O trabalho com a oralidade deve ter o objetivo explícito de promover aprendizagens. Comente sobre as aprendizagens possibilitadas a partir do trabalho com os gêneros orais.

Aprofundando a nossa discussão, ressaltamos a posição de Silva e Mari-de-Angelis (2003, p. 196) que pontuam que

É preciso considerar que a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que possa pensar em um trabalho de produção e compreensão dos textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que ao aluno seja orientado – e também o professor – a “cuidar do texto oral que será enunciado”. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate. (p. 196)

A partir da citação, podemos reiterar que o ensino da oralidade, na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, demanda um olhar atento para “o texto que será enunciado”, ou seja, exige habilidades relacionadas à análise da estrutura e do funcionamento de cada gênero

trabalhado. Essa posição poderá contribuir, de modo mais efetivo, para a promoção de aprendizagens articuladas à vida cotidiana, o que pode favorecer a qualificação dos processos de atuação na sociedade e no exercício da cidadania.

De acordo com Marcuschi (1997), há alguns problemas encontrados nas atividades apresentadas pelos livros didáticos, que merecem atenção pelo fato de evidenciar equívocos em relação à oralidade. Baseados na concepção do autor, propomos a você, professor, marcar na lista abaixo os problemas que reconhece nos livros didáticos, de um modo geral.

<p>() Falta de uma precisão conceitual para tratar a oralidade: há uma confusão entre as designações, tais como gíria, dialeto e regionalismo, o que inviabiliza tradições culturais importantes para o estudo da língua.</p>
<p>() Dicotomização entre língua padrão (equivalente à escrita) e não-padrão (equivalente à fala): o que ocasiona uma visão monolítica e uniformizada da língua e a desvalorização da língua falada, ocasionando o surgimento de uma ideia de modalidades opostas e de preconceitos linguísticos.</p>
<p>() Limitação da língua falada à dimensão lexical restrita a usos de gírias, coloquiais e simplificados, o que parece evidenciar uma concepção de inferioridade dessas construções.</p>
<p>() Centralidade nas atividades de reescrita de expressões descontextualizadas tidas como coloquiais para a linguagem culta, o que dificulta o reconhecimento do contexto de uso.</p>
<p>() Abordagem pontual de questões não relevantes, o que culmina na exploração de questões muito particulares do funcionamento da linguagem (construções gramaticais muito específicas, uso de alguns tempos verbais, colocação de pronomes), que não evidenciam a relação fala-escrita e nem caracterizam os processos e estratégias de funcionamento da oralidade.</p>
<p>() Focalização do gênero diálogo como instrumento para demonstrar a presença de estratégias de fala, como se o discurso direto não existisse na língua escrita.</p>
<p>() Predomínio de atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente constituídos a partir de uma discussão sobre a questão tratada oralmente.</p>
<p>() Falta de atividades que explorem a consciência sistemática das relações entre fala e</p>

escrita como duas modalidades importantes para as interações sociais e para a formação cultural de um povo.

() Enfoque simplista e discriminatório para textos com linguagem regionalista, como a literatura em cordel ou poemas populares.

() Predomínio da variação linguística no âmbito da fala, ignorando-se a variação na escrita e de um enfoque que não explora de modo consistente as formas de construção de sentido na fala.

Marcuschi (1997), após discorrer sobre os principais problemas encontrados nos livros didáticos, propõe alguns questionamentos e encaminhamentos:

1) Em que se distinguem as falas de diversas regiões do país? Temos ou não uma suposta unidade linguística? Para a construção de conhecimentos acerca dessa questão, a proposição de análise de gravações de falas ou de textos audiovisuais (entrevistas, debates, etc) pode representar uma estratégia metodológica profícua.

2) O que leva um indivíduo a distinguir uma pessoa de outra pela fala? O que é que a fala revela em relação aos falantes? Problematizar essa questão pode favorecer uma percepção mais crítica acerca da organização e funcionamento dos gêneros orais e das suas relações com o contexto social e com as construções culturais.

3) Quais as diferenças típicas entre a fala no caso de uma conversa no bar e um debate em sala de aula ou outras situações imagináveis? O trabalho com a diversidade gêneros textuais da fala pode permitir ao aluno perceber as diferenças existentes entre os enunciados em seus contextos de usos.

4) A argumentação na língua falada tem alguma característica própria? Como é que as pessoas fazem para convencerem umas às outras? A discussão sobre essa questão pode favorecer a identificação da presença e dos objetivos de atividades que possibilitem explorar as diferentes dimensões do ensino de língua, tendo por núcleo a oralidade.

Embora a discussão apresentada por Marcuschi seja datada de 1997, as problemáticas apontadas e os encaminhamentos propostos ainda apresentam pertinência, dada à complexidade dos fenômenos que constituem a modalidade oral e às limitações dos livros didáticos e dos processos de formação de professores para um tratamento mais discursivo dos gêneros orais em espaços escolares.

Às questões elencadas pelo autor, acrescentamos:

- 1) Há lugar nos livros didáticos para o trabalho com os gêneros orais? Há propostas para que os alunos possam utilizar a fala pública em situações reais de interação? Que tipos de atividades são mais recorrentes?
- 2) Os professores participam de cursos de formação para uma utilização mais profícua da proposta dos livros didáticos?

Nesse contexto, consideramos que o papel do professor é relevante para uma utilização mais reflexiva dos livros didáticos, seja complementando as atividades propostas por este tipo de material, seja desprezando propostas que não apresentem adequação aos propósitos de um ensino da oralidade em uma perspectiva que implique os sujeitos e os processos de produção de sentidos.



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Ao discutir a questão da abordagem concedida à oralidade pelos livros didáticos, achamos interessante que juntos nós poderíamos analisar um livro didático e percebermos o lugar que está modalidade ocupa nele.



ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA!

Vamos pegar um livro de língua portuguesa e responder algumas perguntas?

- 1) O livro apresenta uma seção explícita para o trabalho com a oralidade?
- 2) Quais são os gêneros orais explorados pelo livro?
- 3) Há alguma atividade que aborde a relação fala-escrita?
- 4) Há alguma discussão sobre a variação/diversidade linguística?
- 5) As semioses constitutivas dos textos orais são exploradas?

Destacamos que os livros didáticos são instrumentos importantes para a organização e para a sistematização de uma proposta de ensino de língua portuguesa. No entanto, cabe ao professor atuar como o regente da orquestra, ou seja, conduzir, em conjunto com os alunos, o processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas de linguagem, que, efetivamente,

promovam deslocamentos acerca dos modos de ser e de estar no mundo, dos modos de falar e de escrever, dos modos de interagir e de se constituir como um sujeito da linguagem.

Após você responder às questões propostas, consideramos ainda relevante destacar que conhecer o tratamento dado ao trabalho com a oralidade pelos livros didáticos facilita a sistematização de ações didáticas que podem favorecer o atendimento ao que se espera do tratamento a ser dado à oralidade pelos livros didáticos. Essas expectativas são explicitadas pelo Guia de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018, p. 14-15),

Na escola, a oralidade torna-se objeto de conhecimento (características, usos, diferenças em relação à língua escrita) e também objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que requerem diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade nas mais diversas interações comunicativas formais e convencionais. Esse eixo inclui também o conhecimento das variedades linguísticas da língua oral e a criação de uma atitude de respeito frente a essas variedades, desenvolvendo uma atitude fundamental para o enfrentamento e desconstrução de preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, acreditamos que o acesso às informações sobre as recomendações feitas pelos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular Comum, propostas das Secretarias Estaduais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação), às exigências do PNLD e às propostas dos livros didáticos adotados pelas escolas poderá possibilitar ao professor uma análise crítica do lugar ocupado pela oralidade em sua prática pedagógica. Desse modo, esse professor terá condições de potencializar ou enriquecer as propostas apresentadas pelos livros didáticos.



IMPORTANTE!

Segundo o PNLD (BRASIL, 2018, p. 29), ao utilizar os livros didáticos, o(a) professor(a):

- ⇒ deverá se atentar à necessidade de ampliar a diversidade dos textos orais a serem explorados com os(as) estudantes(as), promovendo a reflexão sobre as funções sociais dos gêneros propostos, assim como sobre a adequação em relação ao uso da linguagem mais ou menos formal em função da situação comunicativa.
- ⇒ chamar a atenção do(a) educando(a) para o uso de recursos paralinguísticos (tom de voz, entonação, velocidade da fala, postura, gestos, expressões, olhares)

e a necessidade de ajustar a produção oral às características do gênero estudado e o contexto comunicativo.

- ⇒ criar situações que permitam refletir com os(as) estudantes(as) sobre as possibilidades de variação linguística nos gêneros orais.
- ⇒ promover a exploração da oralização, da expressividade na leitura, além de sistematizar de modo mais enfático aspectos envolvidos na distinção fala/escrita em função do gênero.
- ⇒ desenvolver propostas que enfatizem a argumentação, por meio da linguagem oral, orientando os(as) estudantes a defenderem seus pontos de vista, discutindo valores e condutas.
- ⇒ estimular o aluno a se posicionar diante de um determinado tema e a respeitar as opiniões contrárias à sua, contribuindo, assim, para um ambiente que respeita e acolhe a diversidade em sentido amplo.

Reiteramos que o trabalho com a oralidade representa uma possibilidade de inserção social, uma vez que o uso público da fala é uma habilidade que precisa ser explorada pela escola, uma vez que os contextos sociais em que os alunos vivem nem sempre possibilitam o acesso a espaços formais de interação e aos usos reflexivos sobre modos de produzir sentidos. Nesse sentido é importante que o professor tenha conhecimento do meio em que o aluno está inserido e pense a longo prazo, nas diferentes situações sociais que o aluno possa vir a passar, assim, o poderá ser pensado em diferentes atividades que abrangem as diferentes habilidades presentes nas interações sociais e as quais compõe os gêneros orais, além de levar os alunos a desenvolverem pensamentos críticos, autonomia e criar sua própria voz para defenderem seu ponto de vista quando for necessário.



SAIBA MAIS

No presente vídeo, Carlos Alberto Faraco, linguista e professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fala sobre a importância de se trabalhar oralidade nas escolas, além de apresentar algumas sugestões de como esse trabalho pode ser feito, de acordo com os diferentes contextos e expondo a importância de buscar diferentes métodos de ensino, até mesmo, o uso das tecnologias como uma ferramenta de auxílio, visto que fazem parte do

cotidiano dos alunos. Além de tratar a respeito das variações linguísticas que estão presentes no ambiente escolar.

https://www.youtube.com/watch?v=c_8pQ0534tY&t=100s

O vídeo permite que nós pensemos a respeito de como estamos ensinando nossos alunos os gêneros orais, com as questões levantadas pelo professor, identificamos que há n possibilidades de recursos que podemos utilizar, como um rádio, um som, até mesmo o celular, e o mais incrível que Faraco destaca que até mesmo dentro de sala de aula com a variação linguística que há entre os alunos, o modo como o professor fala também pode se tornar um recurso para o ensino.



SISTEMATIZANDO!

Para consolidar aprendizagens sobre o conteúdo do vídeo, sugerimos que você anote algumas ideias e questionamentos que você possui sobre o ensino da oralidade nos livros didáticos.

4- QUAIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS SÃO MAIS INDICADAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE?

Pensar em metodologias implica uma reflexão sobre um conjunto de aspectos que contextualizam a ação educativa do professor. Entre esses aspectos merecem atenção os objetivos do ensino, os conteúdos selecionados, o contexto dos alunos, os saberes e os valores do professor, os recursos didáticos, os tempos e os espaços escolares etc. Nessa direção, ao discutir a questão das estratégias metodológicas, considero que é necessário provocar uma reflexão acerca dos objetivos do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) apresentam que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao aluno o domínio da expressão oral, com vistas ao uso público da linguagem, buscando adequação à situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; à finalidade ou à intenção do autor; ao tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, considerando as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Diante dessa assertiva, o documento referenciado organiza a prática da oralidade em dois grandes processos: escuta e produção de textos orais.

Em relação à escuta, os objetivos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998) privilegiam os seguintes aspectos: a) ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; b) reconhecer a contribuição dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); c) utilizar a linguagem escrita, quando for necessário, como suporte para registro, documentação e análise; d) ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Discorrendo sobre essa questão, Carneiro (2016, p. 32) considera que o trabalho com a escuta de textos não pode ficar limitado à ação de ouvir a leitura feita pelo professor ou colegas. Para a autora:

Faz-se necessário sistematizar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pautando-o na escuta ativa de textos, em moldes diferentes dos propostos até então. Essa atividade precisa permear a audição de vários discursos, de oral espontâneo e de oral formal, levando os alunos a adentrarem a língua para compreendê-la e, por conseguinte, usarem-na melhor.



IMPORTANTE!

A escuta ativa deve estar voltada para despertar no aluno o interesse pela sua fala ao analisá-la, ao identificar suas propriedades, ao diferenciá-la da escrita num continuum e não de modo dicotômico e preconceituoso. A escuta desguarnecida de propósito, feita nos moldes do ‘ouvir por ouvir’, sem observação, sem lastro teórico resultará em desperdício de tempo pedagógico e de aprendizagem. (CARNEIRO, 2016, p. 32)

A escuta ativa pressupõe uma série de questões: escutar para registrar, para saber a vez de falar (a troca de turnos) e respeitar o interlocutor, para reconhecer elementos não verbais, para interagir com os pares, para refletir sobre os modos de organização e funcionamento da linguagem, de modo especial, sobre a questão do continuum, em que as semelhanças e as diferenças entre fala-escrita estejam pautadas na (in)formalidade demandada pelas situações discursivas. Escutar pressupõe uma decisão, uma resposta, ainda que seja manter-se em silêncio. Desse modo, a reflexão sobre o processo de escuta deve ser planejada e explorada nas atividades de análise da modalidade oral.



SISTEMATIZANDO!

Registre suas ideias sobre a atividade de escuta.

No que tange ao outro processo que organiza a prática da oralidade - produção de textos orais, os PCN preveem que o trabalho contribua para que o aluno seja capaz de: a) planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; b) considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; c) saber utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; d) monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; e) considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

Abarcando esses objetivos, Fiad e Costa Val (2014, n.p) postulam que o trabalho com a produção de textos orais deve considerar a língua como um fenômeno social, uma forma de

ação e de interação social, ou seja, “produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem”. Ao interagir, os sujeitos mobilizam habilidades para compreender e produzir sentidos, concordar ou discordar de posições, interrogar seus interlocutores, enfim, para (com)partilhar saberes e experiências. Para realizar tais ações de linguagem, os sujeitos precisam (inter)agir discursivamente nas práticas sociais e isso demanda uma adequação dos modos de dizer.

As autoras esclarecem que

Nas situações cotidianas de comunicação oral, quem fala precisa planejar e produzir seu texto quase simultaneamente; não há tempo para pensar antes de definir o que dizer. Por isso, na conversa, são comuns as hesitações, as pausas, as autocorreções. É como se o “rascunho” saísse junto com o texto. Nessas circunstâncias, levar em conta o contexto é fundamental: o que tenho a dizer? Posso dizer agora? Em que ambiente ocorre a comunicação? Quem são meus interlocutores? O que eles sabem, do que eles gostam? O que eles pensam de mim? Que tipo de relação existe entre nós (intimidade, inimizade, distanciamento)? Que lugar social cada um de nós ocupa (pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado, vendedor/comprador, namorado/namorada)? Que expectativa e que disposição têm meus interlocutores quanto à minha participação nessa conversa? A percepção do locutor sobre o contexto é que o guia na produção de sua fala. Mas o contexto é dinâmico, muda no decorrer da interação. Por isso o falante fica atento aos sinais que pode captar: estão entendendo? Estão gostando? Devo continuar? Devo insistir em tal opinião? Devo parar? Essas mesmas questões se colocam em situações informais de escrita e também em condições públicas e formais de uso tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita. A figura do interlocutor – distante, ausente, desconhecido, ou apenas imaginado – está sempre presente na interação verbal e orienta a produção do texto. (n.p)



SISTEMATIZANDO!

Registre as suas descobertas sobre os objetivos do trabalho com a oralidade.

Ao abordar a questão dos objetivos do trabalho com a oralidade, é relevante contextualizar os processos de produção, circulação e recepção dos textos orais, uma vez que o estudo dos textos deve considerar o contexto discursivo. Para a produção, mais especificamente, é importante que seja estabelecido um planejamento que irá ajudar ao falante

a se comunicar de modo a atender às demandas da situação de interação e a propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos da fala pública.



PARA REFLETIR!

Você, professor, consegue identificar durante alguma situação vivida que você já se pegou pensando antes de falar, tenho certeza disso! Então, é crucial desenvolver nos alunos essa habilidade, falar antes de pensar, e que eles compreendam que importante saber cada contexto em que ele está inserido antes de produzir qualquer discurso.

No que tange aos conteúdos de ensino, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) consideram que o trabalho com a oralidade deve estar pautado no estudo dos gêneros textuais/discursivos.

Após destacar a relevância de metodologias que partem da exploração de gêneros textuais/discursivos, o documento prevê ainda que sejam trabalhados a articulação entre elementos linguísticos e semióticos (elementos não verbais, como cores, imagens, sons), identificação de marcas discursivas que evidencie intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso (modalizadores, por exemplo); estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais (notas de aulas, por exemplo); identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano (cordel, por exemplo).

Para a produção de textos orais, o documento acrescenta que os conteúdos a serem trabalhados devem contemplar o planejamento prévio da fala, considerando o contexto discursivo (intencionalidades do locutor, perfil do interlocutor, exigências da situação e dos objetivos pretendidos. Além disso, deve ser explorada a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais para a elaboração do projeto de dizer, bem como de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição. Soma-se a isso o ajuste da fala em função da reação dos interlocutores (posicionar-se em relação ao ponto de vista dos interlocutores para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo).

Diante do exposto, destacamos ainda que seja considerado na seleção/proposição de estratégias metodológicas, o contexto sociocultural dos alunos, para uma adequação das atividades às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Nesse contexto, Marcuschi (2005, p. 24) salienta que “certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua.” Assim, o autor destaca que a relevância da compreensão, por parte dos alunos, do fenômeno da variação linguística (sotaque, dialetos, tradições linguístico-culturais), dos níveis da língua, com relação às formas de realização (espontâneas e formais), das escolhas lexicais, das questões ligadas à polidez, aos aspectos interpessoais, às relações culturais, entre outros. Todas essas questões podem contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho linguístico-discursivo dos alunos, situando-os em seu lugar de fala, mas deslocando-os para novas formas de interação.

Na discussão sobre as estratégias metodológicas, a nosso ver, ainda devem ser aludidos os saberes e valores dos professores, que, por meio de suas concepções (linguagem, ensino, metodologias, avaliação etc), poderá enveredar por diferentes caminhos. Assim, os PCN (1998) pontuam que o trabalho com a oralidade não deve ficar circunscrita a servir de instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. A concepção do professor de que a sala de aula é um lugar de construção de conhecimento, que é um mero espaço físico, mas um espaço de interação, pode influenciar na busca de estratégias que valorizem a trocas de opiniões, de negociações de sentido e de avaliação pedagógica. Para o documento,

Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominar a fala pública demandada por tais situações. (1998, p. 25)

Nesse sentido, reiteramos que as concepções dos professores sobre os modos de constituição da língua falada, de seus usos, de seus recursos/mecanismos além de influenciar nos modos de encaminhar a prática educativa, ainda determinam a seleção de recursos didáticos e da organização dos tempos e espaços escolares.



IMPORTANTE!

Partindo do trabalho com os gêneros textuais/discursivos, você poderá utilizar os diferentes suportes textuais como recursos para o desenvolvimento das práticas de linguagem. Assim, jornais, revistas, gravadores, celulares, computadores, livros etc poderão possibilitar momentos didáticos para a escuta e a produção de textos orais.

Nesse âmbito, os espaços e os tempos escolares poderão ser (re)organizados a partir de uma perspectiva interacionista, que pode favorecer a formação de alunos cidadãos, aptos a manejar a língua para se integrar, de maneira efetiva e consciente, na sociedade da qual fazem parte, contribuindo para a promoção do diálogo e da troca de ideias e saberes entre os sujeitos. (LEAL; GOIS, 2012).

Considerando que a formação teórica é relevante para a formação docente, leia as contribuições trazidas por Nonato (2017), em material produzido para a formação de professores, com vistas à participação das escolas nas Olimpíadas de Língua Portuguesa:

QUAL ORALIDADE ENSINAR?

A presente questão que norteia o ensino de língua portuguesa, a oralidade adquire um estatuto autônomo em relação aos outros componentes curriculares tanto do ponto de vista do saber ou do objeto de ensino quanto do método de ensino (instrumentos didáticos e atividades).

Do ponto de vista dos **objetos de ensino ou conteúdos**, selecionam-se saberes relativos aos modos de funcionamento sociodiscursivo, à organização textual e aos recursos linguísticos de:

- gêneros orais (formais e públicos), como o debate, a assembleia e a exposição oral;
- gêneros textuais em que a oralidade é representada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas.
- gêneros textuais em que a oralidade aparece estreitamente combinada com a escrita e com outros sistemas semióticos (imagens fixas ou animadas, gestos, cores, sons etc.), como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e

digital (HQs, programas televisivos, emissões videogravadas, jogos digitais, gifs, memes ou podcasts, filmes de animação etc.).

Do ponto de vista dos **métodos de ensino**, propõe-se que a abordagem da oralidade ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem as experiências e os repertórios culturais dos indivíduos que chegam à escola. Exemplo desse esforço é a necessidade que adquire o princípio de contextualização do saber pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem mais ou menos flexíveis, em sequências ou projetos didáticos. (NONATO, 2017, s/p.)

Além das contribuições de Nonato (2017), podemos destacar os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwlyz (2004), que consideram relevante desenvolver exercícios múltiplos e variados para que o aluno possa apropriar-se de noções, técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades orais e escritas.



IMPORTANTE!

Não basta [...] que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros. (SOARES, 1999, p. 22)

Assim, a organização de estratégias metodológicas deve contemplar os diferentes gêneros textuais/discursivos na modalidade oral, as diferenças entre as modalidades oral e escrita, as especificidades de cada situação discursivos, o perfil dos interlocutores etc.



IMPORTANTE!

Barros (2015, p. 81) considera que o aluno deve:

- ⇒ ser levado a reconhecer as diversas variantes da língua e distinguir entre o que é formal e informal.
- ⇒ ser capacitado para dominar o conhecimento das regras de uso da linguagem em

diferentes situações comunicativas, incentivando-o a adquirir termos novos, reconhecer desvios no uso do padrão e corrigi-los.

⇒ ser levado a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos registros, das funções e da situação de comunicação.

Que estratégias você considera apropriadas para que o aluno possa compreender a organização e o funcionamento dos gêneros orais?

Consideramos que as estratégias deverão contemplar o estudo das características de situações discursivas que a delimitarão como formal e/ou informal e a tipificação dos gêneros orais, no intuito de adequar a fala à situação comunicativa.

Ampliando essa questão, Marcuschi e Dionísio (2005) ressaltam que a organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve partir do estudo das características (multimodais) que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos (públicos formais), tendo em vista a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.



ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA

Você, professor, com certeza, ainda possui algumas dúvidas, certo? Propomos que neste momento, antes de darmos continuidade, que você possa refletir um pouco e anotar neste espaço somente alguns dos desafios encontrados por você e, a seguir, traremos alguns desafios mais comuns e, assim, refletiremos sobre essa questão.

No quadro abaixo, são apresentados alguns dos desafios mais atuais quando se trata do ensino da oralidade em sala de aula.

QUAIS OS DESAFIOS ATUAIS?

Do ponto de vista didático, entre os desafios do tratamento da oralidade e dos gêneros textuais orais nas práticas de ensino de língua portuguesa, estão aqueles que

remetem:

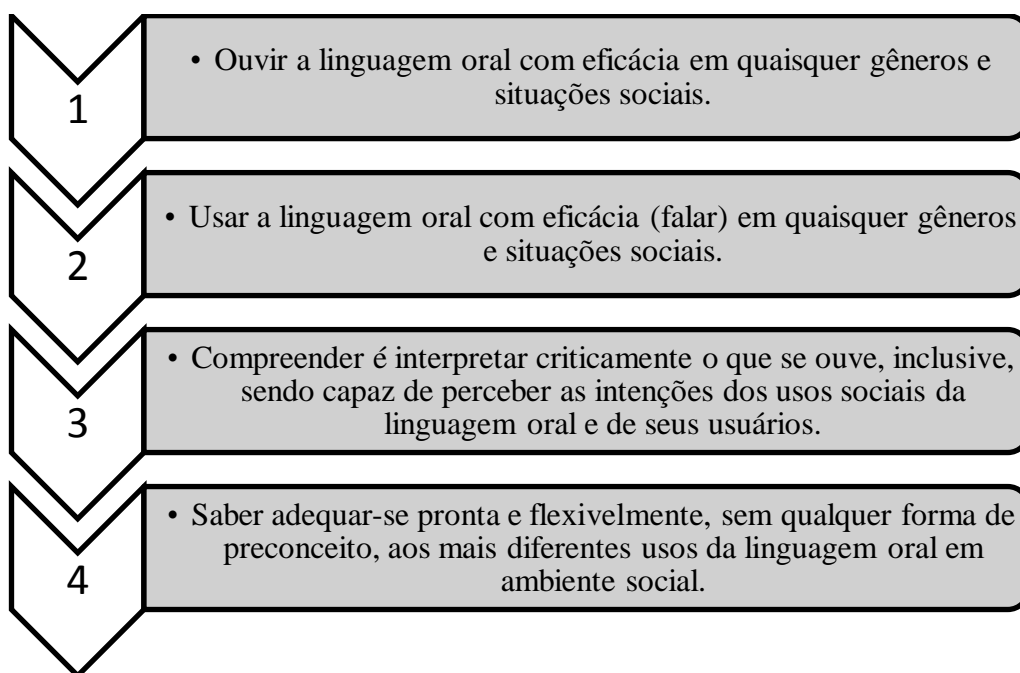
- **à natureza dos temas** – próximos às experiências e aos interesses dos alunos e, ao mesmo tempo, distantes de umas e de outros pela complexidade de repertórios culturais que permitem mobilizar, o que pode permitir fugir, por exemplo, à redução do processo de produção da opinião à emissão de “contra” ou “a favor” desprovida de informação;
- **às estratégias e aos recursos textuais de formulação e reformulação** dos repertórios temáticos gerados com vistas à exposição pública. Esse desafio supõe questões bastante instigantes, como a relação entre **oralidade e escrita**: note-se que o processo de produção do debate oral, por exemplo, ocorre imbricado à produção de um conjunto de textos escritos e orais, entre os quais, as notas escritas pelos alunos em seus cadernos e os diálogos orais que estabelecem nas atividades em grupo, quando do planejamento do debate.

Aos modos de **vocalização pública** dos repertórios temáticos selecionados e (re)formulados, para um dado auditório. A elocução propriamente dita do gênero textual permite promover ações de apreciação das produções realizadas, à medida que elas ocorrem e ao final delas, ocasiões em que os alunos podem distanciar-se de suas próprias ações e daquelas dos colegas para pensar sobre elas (avaliá-las, ajustá-las, reforçá-las etc.). (NONATO, 2017, s/p.)

O trabalho com a oralidade deve se efetivar em diferentes situações de uso – desde situações mais coloquiais, sem muito planejamento, como conversas espontâneas sobre uma determinada temática, até situações mais complexas, com maior demanda de planejamento, como uma exposição oral, por exemplo. Os objetivos de cada atividade devem ser planejados de acordo com o contexto social dos alunos, buscando articular conhecimentos prévios e saberes a serem construídos.

No esquema a seguir, que teve como base o proposto por Carvalho e Ferrarezi (2018), explicitamos de maneira mais clara o que foi discutido até aqui.

Fluxograma 1: Usos da linguagem



Fonte: Da autora (2020)

Essa sinalização feita pelos autores citados encontra sustentação na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018, p. 136-137), a qual indica que, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o trabalho com a oralidade deve ser ampliado para as dinâmicas da vida em sociedade.

O QUE DIZ A BNCC?

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checka-dores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação

ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BNCC – BRASIL, 2018, p. 136-137)



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Para o trabalho com a oralidade, uma das estratégias metodológicas recomendadas por diferentes autores são as sequências didáticas, que possibilitam a sistematização do trabalho com um determinado gênero.



Importante!

O que é uma sequência didática?

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na *sequência didática* para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não

apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros).

A escolha do modelo de *sequência didática* a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos. Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva sociointeracionista tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

A partir de uma *sequência didática*, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes.

A *sequência didática* é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da *sequência didática*. (PESSOA, 2014, s/p)



SAIBA MAIS!

Para ter acesso a uma proposta de sequência didática, consulte o site:

<https://linguadinamica.wordpress.com/2016/11/08/sequencia-didatica-9/>

Nesse site, você poderá encontrar uma proposta de trabalho com o gênero entrevista oral. As autoras Analize de Jesus Andrade, Jussany de Jesus Oliveira e Maria

Aparecida dos Santos apresentam uma sequência didática em que conjugam diferentes gêneros orais e promovem diferentes atividades que podem dinamizar o processo de aprendizagem.

Além de uma sequência de atividades, o plano apresentado pelas professoras contem sugestões de um vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=pkduLLJgks0>, que trata do bullying; estudo das características do gênero, com utilização de exemplo. No entanto, falta a exploração das diferentes semioses que compõem o gênero entrevista, tais com postura, entonação, pausas, troca de turnos etc.

Outra atividade que favorece uma reflexão sobre a oralidade é a retextualização. Você já ouviu ou já estou sobre o processo de retextualização? A seguir teremos um quadro explicativo, caso, você professor, possua alguma dúvida.

O que é uma retextualização?

Denomina-se retextualização o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de retextualização é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. Embora esse processo aconteça naturalmente, não é mecânico, pois envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

Nesse sentido, retextualização, revisão e reescrita são processos distintos. Enquanto o processo de retextualização implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo. Assim, revisão e reescrita são etapas do processo de refacção

de um texto produzido, antes de sua divulgação.

São várias as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras. (CEALE, p. 69 e 70)

Para ter acesso a uma atividade de retextualização, recomendamos a leitura do texto <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/600.pdf>. Embora se trate de uma palestra de cunho religioso, o texto tem o mérito de explicitar as várias questões que estão implicadas no processo de retextualização, além de retratar um uso social desse processo, qual seja, uma palestra oral para publicação na revista da organização religiosa.



SAIBA MAIS!

Assista à videoconferência e aprofunde seus conhecimentos sobre o ensino da oralidade em sala de aula!

A videoconferência “A Oralidade também se ensina” traz um diálogo com Dolz, sobre as práticas de linguagem oral. Nele, o pesquisador discute questões ligadas às estratégias relacionadas ao trabalho com a oralidade em sala de aula. O vídeo encontra-se disponível no endereço:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/educacao-e-cultura/artigo/1783/videoconferencia-a-oralidade-tambem-se-ensina>

Na referida videoconferência, é possível entender que a escola precisa desempenhar ainda mais o papel de incentivadora no que se refere à prática da oralidade, assim melhorando as práticas de linguagem. Nessa conversa, Dolz traz para nós sinalizações sobre como ajudar o aluno a desenvolver habilidades para o uso público da comunicação oral, que seria por meio dos gêneros, conforme destacamos anteriormente. O autor destaca a importância de levarmos o aluno a debater, explicar, realizar entrevistas e entre outras tantas práticas, que servem de ferramentas para o ensino da oralidade.

Após discutirmos sobre as estratégias metodológicas são mais indicadas para o ensino da oralidade, retomamos uma questão anteriormente já abordada, mas que merece um aprofundamento. Nos documentos oficiais, há várias partes que mencionam que as práticas de

linguagem (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística e semiótica) são consideradas práticas linguístico-discursivas. Essa noção amplia a concepção de linguagem, uma vez que ao desenvolvermos nossa prática pedagógica, contemplaremos não somente os aspectos presentes na materialidade do texto (questões formais, como regras gramaticais, questões fonológicas/ortográficas, coesão, etc), mas também as condições de produção, circulação e recepção dos discursos, os projetos de dizer, os efeitos de sentido, questões ideológicas etc. Assim, o questionamento feito por um dos professores sobre a razão de oralidade ser considerada uma prática linguístico-discursiva nos pareceu bastante pertinente, uma vez que os termos/expressões técnicas demandam uma compreensão conceitual para que possam iluminar uma prática educativa teoricamente orientada.

5- POR QUE A ORALIDADE É CONSIDERADA UMA PRÁTICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA?

Ao buscar responder ao questionamento feito por um dos professores que participaram da pesquisa, consideramos ser necessário abordar a questão das concepções de linguagem, que fundamentam os processos de ensino. Várias pesquisas que versam sobre o ensino de língua portuguesa convergem na afirmação de que a concepção de linguagem assumida pelo professor influencia, notadamente, na prática pedagógica.



IMPORTANTE!

Ao longo da história do ensino de língua portuguesa, algumas tendências se fizeram destacar, o que consolidou, segundo Geraldí (1997) três grupos de concepções de linguagem:

a) linguagem como expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais, o que leva às afirmações correntes de que as pessoas não conseguem se expressar não pensam adequadamente;

b) linguagem como instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem;

c) linguagem como uma forma de interação: mais do que possibilitar a

transmissão de informações, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, por intermédio dela os indivíduos praticam ações, que envolvem tanto fala quanto escrita, considerando o contexto sócio histórico e ideológico que estão envolvidos na enunciação, ou seja, a língua é concebida como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana.

Os documentos oficiais e vários teóricos que pesquisam o ensino de língua portuguesa, defendem que as práticas educativas na contemporaneidade devem se pautar na concepção de linguagem como processo de interação, uma vez que o ensino de línguas não deve ficar circunscrito ao ensino de normas gramaticais, à materialidade linguística, mas deve se estender para os usos que os diferentes sujeitos fazem das múltiplas linguagens. Assim, os estudos sobre a oralidade abarcam outros aspectos para além da dimensão linguística, uma vez o domínio da linguagem representa ampliação de possibilidade de plena participação social.



SAIBA MAIS!

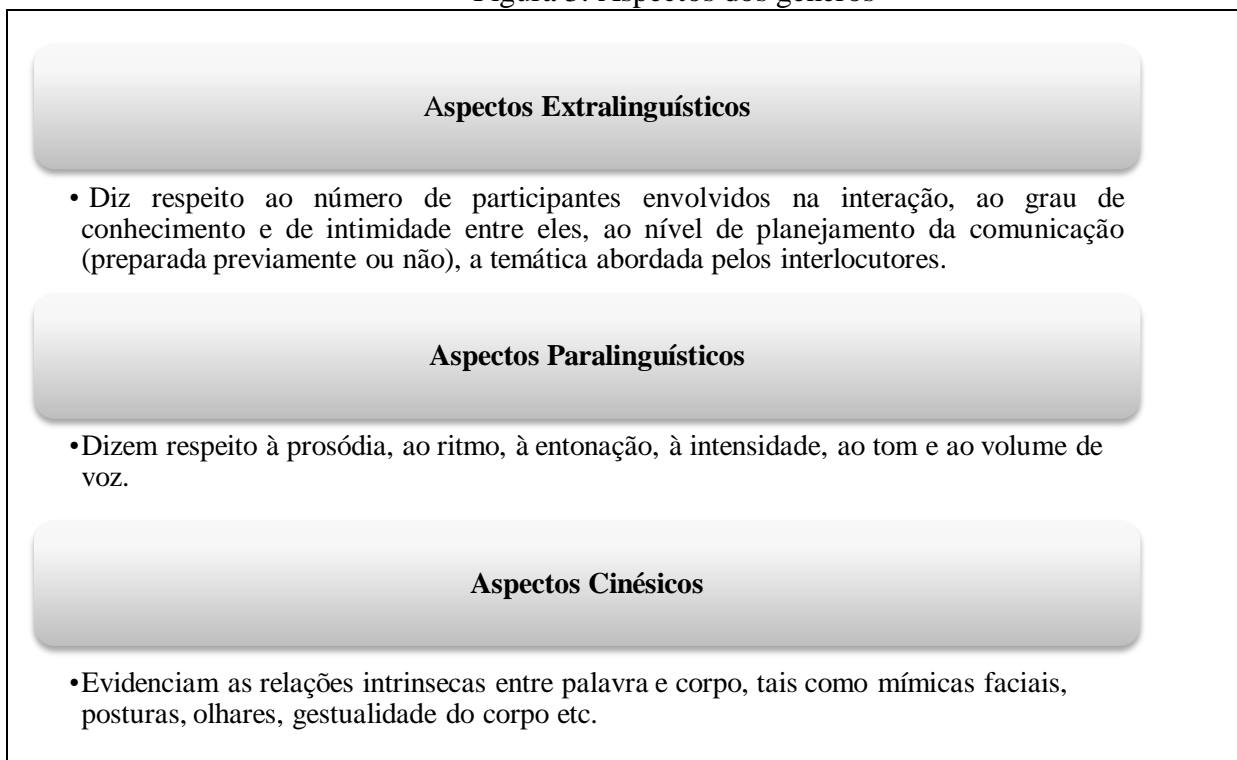
Hoje, não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula. Essa constatação se deu em decorrência das pesquisas em Linguagem, bem como das reflexões que se travaram, nas últimas décadas, no tocante ao trabalho escolar com a língua materna.

Reflexo desses questionamentos foi a adoção de uma concepção de linguagem mais adequada ao ensino. Geraldi (1984), dentre outros, aponta a "linguagem como forma ou processo interação" como a basilar para um ensino profícuo. A linguagem é uma forma de inter-ação - mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando, com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala. Consideramos essa concepção como a mais adequada a ser tomada para o ensino de Linguagem na escola e não é sem razão que vários autores (KOCH, 1998; TRAVAGLIA, 2000; VAL, 1992) consideram que

somente com tal perspectiva dá-se conta de um ensino realmente produtivo. (MAGALHÃES, 2008, p. 139)

Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012) pontuam que o trabalho com a oralidade deve contemplar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual/discursivo, bem como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística (aos quais se atrelam os aspectos cinésicos) e linguística que atuam conjuntamente no processo de produção de sentidos. O esquema a seguir caracteriza brevemente esses aspectos trazendo mais clareza para você, professor:

Figura 3: Aspectos dos gêneros



Fonte: Da autora (2020)

A partir dos estudos realizados, esses tais aspectos podem ser denominados de sistemas semióticos– múltiplas semioses – que coexistem na construção de textos e que demandam um olhar atento por parte das instituições escolares. Assim, é preciso levar em conta as dimensões linguísticas, sonoras, imagéticas no processo de produção de sentidos.

Dessa forma, ao tentar responder à questão proposta: “Por que a oralidade é considerada uma prática linguístico-discursiva?” ampliamos a questão para: “Por que a oralidade é considerada uma prática linguístico-semiótico-discursiva?” No intuito de ajudar

você, professor, a entender melhor essa questão já discutida no início do nosso Guia, sistematizamos as dimensões citadas:



SISTEMATIZANDO!

O trabalho com a oralidade, o ensino deve, no entendimento de Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012), considerar:

- ⇒ **na dimensão linguística:** os diferentes gêneros orais, a presença de marcadores conversacionais (bom, olha, então, sim, mas, entende, percebe, concorda, viu etc), repetições e paráfrases (reproduções para atribuir ênfase), correções, interjeições, digressões (mudança ou desvio de assunto), frases feitas, lugar res-comuns, idiomatismos (frases figuradas), provérbios, atos de fala (relaciona a língua à ação), estratégias de polidez (formas de contato).
- ⇒ **na dimensão semiótica:** analisar os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, olhar, enquadramentos e postura.
- ⇒ **na dimensão discursiva:** considera as perspectivas enunciativas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Para Dionísio (2005, p. 178), os recursos verbais (escritos ou orais) e visuais (estáticos ou dinâmicos) presentes na fala funcionam juntos na construção de sentidos do enunciado. Por isso, é possível afirmar que a “fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais e visuais.”

Ensinar uma língua implica a exploração de competências e habilidades, já que os conteúdos a serem ensinados assumem relevância se concebidos na perspectiva dos usos sociais. Desse modo, é importante que o professor de língua portuguesa tenha noção acerca das competências linguísticas, textuais e discursivas que constituem o processo de ensino.



PARA REFLETIR!

Como a língua funciona e quais são os elementos/mecanismos responsáveis por sua funcionalidade?

Segundo os PCN (BRASIL,1998), a competência linguística diz respeito aos sistemas linguísticos, que, de um modo em geral, são constituídos por vários elementos que se articulam: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica). Além da organização interna, as línguas ainda são constituídas por uma organização textual, que institui modos de configuração dos tipos e dos gêneros textuais.

Além das dimensões linguísticas e textuais, merece destaque a dimensão discursiva, que congrega as dimensões anteriores e as vincula aos usos da linguagem. Assim, além da questão ligada à produção, circulação e recepção dos discursos, essa dimensão abarca os contratos semânticos responsáveis pela produção de sentidos e as escolhas dos sujeitos entre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

As práticas discursivas se efetivam por meio de textos multimodais (orais, escritos e imagéticos). Nesse sentido, de acordo com Galvão e Azevedo (2015), para que os sujeitos desenvolvam competências linguístico-discursivas é importante que se trabalhe com diferentes gêneros textuais em suas interações cotidianas, sejam elas mais espontâneas (como nas interações casuais), ou mais ritualizadas (como nas interações institucionalizadas). Justifica-se essa necessidade por crermos que as pessoas tornam-se sujeitos críticos e aptos a agirem em seu meio através dessas interações e dos locais sociais diferentes que frequentam permitindo-os falar, argumentar, concordar, discordar.

Para compreender todos esses aspectos, dispomos da competência textual e discursiva, que envolve a capacidade para produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual, já que os textos são a unidade da língua em uso e implicam interações entre sujeitos, em contextos sócio-históricos e ideológicos.

Assim, reportamo-nos a Bakhtin (2003), que considera que a natureza da linguagem é social, constitui os sujeitos e por eles é constituída. Pela atividade discursiva, o homem, ser social, age e reage interativamente no mundo. Desse modo, a linguagem em sua complexidade social, histórica, ideológica, reflete as práticas culturais do homem nos contextos de suas atividades sociais. Nesse sentido, é inadequado separar língua (discurso) e a vida vivida.

Nesse contexto, compreender a oralidade como uma prática linguístico-semiótico-discursiva significa analisar a materialidade linguístico-semiótica em contextos de uso, ou seja, em práticas de linguagem. Contemplar os aspectos constitutivos da interação linguística poderá propiciar não apenas uma maior significação do processo de ensino-aprendizagem, mas também resultados mais profícuos acerca dos mecanismos que compõem a estrutura e o funcionamento da linguagem.



PARA REFLETIR?

A abordagem apresentada acima representa um deslocamento para os estudos sobre a oralidade, uma vez que, segundo Bortolotto e Guimarães (2016), a polaridade entre uma e outra perspectiva – linguística ou discursiva – tem deixado entrever, no espaço da escola, a coexistência de referenciais teórico-metodológicos tendendo para um ou outro lado, quando não, conclamando uma relação de simbiose pouco orgânica, levando a didática da língua portuguesa ao que é puramente linguístico e instrumental, ou seja, ao estudo da língua-estrutura. O conhecimento da língua portuguesa, quando tratado como conteúdo estático, dificulta o entendimento da relação da linguagem com a vida (mundo da vida) e, desse modo, produz certo valor axiológico nem sempre positivo à formação do sujeito que experiencia tal pedagogia. Ainda: uma postura dessa natureza pode gerar a falsa ideia de que na escola o objeto com o qual se opera difere daquele com o qual o sujeito em aprendizagem se depara na vida vivida. Viemos de década em década sustentando o ensino organizado de acordo com o objeto a ser aprendido (memorizado), mais que apreendido (assimilado).

Refleta sobre a citação:

- ⇒ Que situações de ensino, você considera que tem uma abordagem puramente linguística e instrumental?
- ⇒ Que situações de ensino, você considera que tem uma abordagem discursiva?

- ⇒ Por que as abordagens estudo da língua-estrutura podem favorecer uma impressão negativa do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa?
- ⇒ Você concorda com a afirmação de Bortolotto e Guimarães: “Viemos de década em década sustentando o ensino organizado de acordo com o objeto a ser aprendido (memorizado), mais que apreendido (assimilado). Pense sobre essa questão.



IMPORTANTE!

Articular a prática da oralidade à vida cotidiana representa uma estratégia metodológica que pode favorecer o estudo da linguagem em uma perspectiva interativa e dialógica, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem pautado na produção e na recepção de textos orais, de modo mais consciente, de forma a explorar os diferentes recursos indiciadores de sentido e a construir eticamente os discursos. Identificar, refletir e utilizar as diferentes semioses constitutivas dos textos orais representa uma possibilidade de inserção social mais ampla, dado o contexto social em que os textos orais circulam. Se antes, os textos orais se concretizam pela presença física dos interlocutores, na contemporaneidade, com a disseminação das tecnologias da informação e comunicação, os estudantes têm acesso a diferentes formas de interação. Essa nova configuração social demanda estratégias metodológicas para uma análise dos diferentes recursos linguísticos e semióticos constitutivos dos textos e de suas interferências nos processos de produção de sentidos.



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Até aqui vimos diversos aspectos teóricos, certo? Antes de desenvolvermos essa atividade propomos que a realização de uma breve revisão, sendo assim, o que aprendemos sobre a oralidade ser considerada uma prática linguístico-semiótico-discursiva?

A principal questão que se impõe é a concepção de linguagem que sustenta a nossa proposta de discussão. Ao conceber a linguagem como processo de interação, partimos do pressuposto de que ela está ligada ao uso das múltiplas linguagens que o sujeito utiliza para se comunicar, ou seja, as práticas discursivas se dão por meio de textos multimodais/multimessemióticos, que congregam palavras/frases (organizadas em por meio de regras ortográficas e morfossintáticas), semioses (organizadas em dimensões sonoras, imagéticas) e discursos (organizados por meio de enunciados concretos em situações de interação).

Agora, vamos para mais uma atividade?



PROPOSTA DE ATIVIDADE

IDENTIFICANDO MECANISMOS LINGUÍSTICO-SEMIÓTICOS E DISCURSIVOS

Antes de iniciar a atividade, assista ao vídeo “Entrevista de emprego”, disponível em: [85êner://www.youtube.com/watch?v=m1AF4XmvRyo](https://www.youtube.com/watch?v=m1AF4XmvRyo)

A partir desse vídeo, vamos observar os modos de constituição de uma entrevista de empregos. Você pode considerar que há a combinação de mecanismos linguístico-semióticos e discursivos. Então, tente responder:

- 1) Como é a configuração do gênero entrevista de empregos?
- 2) Para que serve uma entrevista de empregos?
- 3) Sobre o que fala uma entrevista de empregos?
- 4) Há determinados padrões discursivos a serem considerados nesse tipo de interação. Você considera que todas as candidatas observaram esses padrões?

A entrevista de emprego é um gênero que, normalmente, configura-se por meio da modalidade oral. O gênero é constituído por perguntas e respostas e envolve o entrevistador e o entrevistado, apresenta como função avaliar a personalidade do entrevistado para se determinar se o indivíduo é ou não adequado à vaga. Drew e Heritage (1992) afirmam que uma das propriedades constitutivas da entrevista é a utilização de um sistema de trocas verbais em que um dos participantes tem o papel institucionalizado de fazer perguntas, enquanto que a outra parte deve esperar – para assumir o turno de fala – que uma pergunta ou questão lhe seja colocada.

No entanto, segundo Jackson, Peacock e Holden (1982), é um gênero em que os processos de interlocução são bastante dinâmicos, pois o entrevistador é forçado a fazer inferências em relação à personalidade, motivação e características do indivíduo em número limitado de pistas dadas pelo entrevistado. Já o entrevistado precisa inferir as informações que poderão corresponder às expectativas do entrevistador, normalmente, sem contatos anteriores. Assim, a questão que se evidencia na contratação do candidato é a representação que é feita pelo candidato no momento da entrevista. Desse modo, de acordo com Marzari (2005, p. 30), a entrevista de emprego “revela as concepções, os

objetivos e as perspectivas de entrevistadores a respeito do entrevistado”.

Para Adelino (2014), as informações prestadas pelo entrevistado ao entrevistador no decorrer da entrevista de emprego, representam o conteúdo temático da entrevista, que no caso, gira em torno das informações pessoais, experiências profissionais e expectativas futuras do candidato à vaga. Não basta saber o que dizer, mas como dizer.

Nesse sentido, a questão discursiva se evidencia. Diante disso, o trabalho com a oralidade não pode ficar restrito à discussão sobre os aspectos linguísticos constitutivos dos gêneros. Trabalhar uma entrevista em sala de aula implica uma discussão sobre valores, relações de poder, padrões prototípicos e modos de convencimento. Nesse sentido, Levinson (1979, p. 365) defende que “atividade de fala é qualquer encontro social culturalmente constituído e socialmente reconhecido”. Assim, ao explorar os textos orais em sala de aula é relevante que os usos da linguagem sejam considerados, não apenas a organização linguística do texto. Uma entrevista, nesse sentido, não é um conjunto de perguntas e respostas, mas uma interação entre sujeitos, que exige modos específicos de constituir a linguagem e de produzir sentidos.

Analise como as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas atuam na entrevista assistida para a construção dos efeitos de sentido.

Nesta seção do trabalho, propomos para você, leitor, um vídeo que tem como objetivo ajudá-lo a compreender melhor o conceito de oralidade como uma prática linguístico-discursiva, de modo a ampliar as explicações teóricas aqui propostas.

<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew&t=431s>

O presente vídeo, que trata de uma entrevista com Marcuschi, um dos principais teóricos que norteou a pesquisa, aborda sobre conceitos basilares aqui abordados e destaca a necessidade de um olhar mais sistematizado para a prática da oralidade. O entrevistado evidencia que a oralidade é composta por diferentes semioses, que são responsáveis para o processo de produção de sentidos nos diversos tipos de interações sociais vivenciados pelos sujeitos. Gestos, entonação, movimentos, posturas, velocidade, pausas, repetições são os principais elementos que proporcionam os diferentes sentidos da oralidade, o que a escrita não é a representação da fala. Nesse sentido, o ensino da oralidade é de suma importância para as interações humanas.



ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA!

Após pensar na questão proposta “Por que a oralidade é considerada uma prática linguístico-semiótico-discursiva” e assistir ao vídeo, você consegue identificar os elementos até aqui trabalhados na sua prática cotidiana? Se sim, anote abaixo alguns exemplos:

6- COMO AVALIAR O ALUNO EM RELAÇÃO À ORALIDADE?

A avaliação da aprendizagem é uma das principais questões educacionais mais discutidas em função das muitas controvérsias existentes quando se trata do assunto. Sabemos que os tipos de avaliação e os seus instrumentos carregam influências de concepções de ensino e de aprendizagem.



IMPORTANTE!

Segundo Cunha (2006, p. 64), um equívoco bastante recorrente quando se discutem questões voltadas ao ato de avaliar é crer, e principalmente [...] agir, como se as mudanças na área da avaliação em língua pudessem ocorrer independentemente das concepções existentes a respeito do ensino e da aprendizagem da língua, provocando, por si só, mudanças nesse âmbito também [...]. O modo como se avalia em língua está em consonância direta com as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua predominantes, tanto em nível dos objetivos quanto em nível dos objetos de ensino e aprendizagem privilegiados. Nenhuma crítica consistente das práticas avaliativas no ensino/aprendizagem de língua pode deixar de abranger uma análise dos pressupostos desse ensino/aprendizagem de língua.

Por isso, ao discutirmos a questão da avaliação da prática da oralidade, é necessário contextualizá-la em uma dimensão do ensino de línguas de modo geral.

Mas, além disso, há as especificidades do campo do conhecimento que interfere, notadamente, no encaminhamento das práticas avaliativas. E é nesse ponto que iremos direcionar a nossa discussão.



PARA REFLETIR!

Você já parou para pensar qual é a concepção de avaliação que sustenta a sua prática?

Você considera que os tipos de avaliação dependem da situação avaliativa e dos objetivos a serem alcançados?

Você considera que a disciplina de Língua Portuguesa possui especificidades que devem ser contempladas no processo de avaliação?

Para iniciar a nossa reflexão, consideramos a citação a seguir:



IMPORTANTE!

Em uma pesquisa sobre a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, Maria Helena Cardoso (2005), autora portuguesa, discute a complexidade do processo avaliativo.

A complexidade que caracteriza a avaliação escolar aumenta quando se refere à avaliação das aprendizagens e das competências na disciplina de Língua Portuguesa; o ato de avaliar aquisições e progressos apresenta maiores dificuldades devido às particularidades do objeto de trabalho que se assume. A natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos, a própria representação social da disciplina como lugar de aquisição do letramento contribuem para acentuar a complexidade e especificidade da avaliação nesta disciplina. Acrescentam-se às particularidades enunciadas a coexistência, nem sempre harmoniosa, entre os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles que adquire em contexto escolar. As suas vivências linguísticas, colidindo eventualmente com os padrões de realização escolar, tornam difícil uma adequação entre os saberes ensinados e avaliados e as experiências pessoais, traduzidas num específico conhecimento do mundo.

Castro (2000) afirma mesmo que, na disciplina de língua materna, “a possibilidade de avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas,

assim como o é a possibilidade de os resultados da ação educativa serem substancialmente afetados por experiências de natureza não escolar” (p.204). Ao perspectivarmos o ensino e a avaliação da Língua Portuguesa em função da multidimensionalidade do fenômeno linguístico e da multiplicidade de objetos de estudo, coloca-se a questão da especificidade da avaliação nesta disciplina e ao questionarmos o que se ensina/aprende e avalia na disciplina de Língua Portuguesa, surge a questão do conhecimento pedagógico legitimamente válido. (CARDOSO, 2005, p. 3-4 – adaptado para o português brasileiro).

Essa citação nos provoca a refletir sobre as variedades linguísticas de nossos alunos e sobre seus saberes acerca dos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, a questão precípua parece se deslocar do “como avaliar” para “quais aspectos devem ser considerados no processo de avaliação da oralidade em sala de aula”.

Além das especificidades da avaliação em Língua Portuguesa, temos o contexto histórico do processo de avaliação da aprendizagem. De um lado, temos uma tendência para a adoção de práticas mais classificatórias, que, por si não seria problema, mas sendo apenas esse tipo de avaliação, pode favorecer o desenvolvimento de uma prática de ensino em que a reprodução de conhecimentos seja constante, o que inviabiliza a formação de sujeitos críticos e a articulação com o contexto social.

Por outro lado, temos práticas de avaliação formativas, em que é concedido ao aluno um espaço para a participação ativa e para a sistematização das aprendizagens. Em uma dimensão formativa, podemos realizar uma avaliação do objeto de ensino de língua portuguesa – os gêneros textuais/discursivos, de modo contextualizado, além de contemplar as práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguístico-semiótica) de modo articulado. Além disso, podemos considerar a natureza interdisciplinar do processo de construção de conhecimentos, uma vez que é possível, a partir das interações em sala de aula, realizar provocações e discussões para a articulação entre áreas do conhecimento e para uma abordagem mais ampliada da temática estudada/avaliada.

Por meio da avaliação formativa, os professores e alunos poderão perceber avanços obtidos (habilidades e competências consolidadas) e demandas de aprendizagem, discutir aspectos relacionados à organização e ao funcionamento dos gêneros e de seus mecanismos de textualização (escolha vocabular, estruturas morfossintáticas, aspectos semânticos e pragmáticos, coesão, coerência, informatividade e tratamento da informação etc).

Nesse sentido, compreendemos que quando a avaliação é voltada para o processo de ensino e de aprendizagem, de modo dialético, ela tem como objetivo avaliar continuamente a aprendizagem, conferindo valores equivalentes aos aspectos quantitativos e qualitativos. Desse modo, a avaliação tem como objetivo cumprir as metas que foram traçadas logo no início da etapa. (FREITAS; COSTA; MIRAND, 2011).



PARA REFLETIR!

Luckesi (2011) diz que para saber avaliar é preciso ter conhecimento teórico sobre avaliação e também ter prática quando se trata do assunto, pois a prática é uma atividade complexa. Sendo assim, você, professor, já teve várias experiências com/de avaliação. Nesse sentido, quais são as estratégias que você utiliza para garantir o sucesso no processo avaliativo (caso você não tenha experiências, tente perguntar para alguém mais experiente)?

Quais são as dificuldades mais recorrentes que são encontradas em sua prática docente?

Para contextualizarmos a avaliação da oralidade, precisamos entender o contexto da avaliação escolar. De acordo com Bloom et al. (1983), um importante pesquisador na área da avaliação da aprendizagem, classificamos a avaliação em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa. Sendo assim, iremos ver adiante os três tipos e identificar a que mais se enquadra no processo da avaliação da oralidade.

Em estudos mais recentes realizados por Haydt (2008), que segue a mesma linha de Bloom, é possível encontrar uma caracterização dessas três categorias, de forma bastante clara e sintética.

A avaliação diagnóstica seria aquela que ocorreria no início do ano letivo ou unidade, com o intuito de identificar previamente os saberes já consolidados pela turma, para que assim possam ser tomadas as decisões e o remanejamento do plano de ensino, caso necessário. De acordo com Ferreira (2009), esse tipo de avaliação funciona como diagnóstico da realidade, podendo ser utilizada para:

- ✓ Conhecer os alunos, seus conhecimentos, como bagagem cognitiva e/ou suas habilidades;
- ✓ Identificação de dificuldades na aprendizagem;

- ✓ Verificar o que foi aprendido pelo aluno e o que não foi;
- ✓ Identificar os alunos quanto aos seus interesses ou necessidades;
- ✓ Remanejamento de atividades.

A avaliação diagnóstica também tem a intenção a função de promover a adequação do currículo e do programa de ensino aos conhecimentos dos alunos ou vice-versa. O professor pode identificar o que se está ensinando está em um nível muito fácil, de acordo com a habilidades que o aluno já possui, e assim, pode mudá-lo ou, da mesma forma, identificar as dificuldades do aluno para tal programa e encontrar um modo que leve-o a compreender melhor o conteúdo.



IMPORTANTE

Não será o diagnóstico por si só que irá fazer diferença, mesmo que seja muito importante, mas, sim, a ação que ocorrerá após a formulação do diagnóstico.

Já avaliação somativa visa a classificar os resultados da aprendizagem obtidos pelo aluno ao final do processo, desempenhando a função classificatória, assim, ela irá classificar o aluno quanto à soma dos pontos ao final do processo avaliativo (HAYDT, 2008). Também chamada de somatória, seria a soma de diferentes instrumentos avaliativos. Desse modo no decorrer do período letivo, em que aluno desenvolveu diferentes atividades, ele irá receber uma nota única baseada na soma dos resultados obtidos, refletindo o desempenho e aprendizagem em relação ao período em questão.

Quando assumida como critério avaliativo, a somativa toma duas vertentes: a classificação e a aprovação. A classificação está relacionada à quantificação de conhecimento adquirido pelo aluno, colocando em comparação com os demais alunos. No caso, a aprovação atesta se o aluno está ou não apto a passar para o próximo nível de ensino.



IMPORTANTE!

A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período. (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 100)



PARA REFLETIR

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa é intrinsecamente relacionado às vivências culturais dos alunos, você considera que a avaliação somativa poderia ser a principal forma de avaliação adotada pelas escolas?

Na avaliação somativa, podemos identificar alguns problemas, se ela ficar restrita à classificação dos alunos. Consideramos que esse tipo de avaliação é relevante para a construção de um panorama do processo de ensino. No entanto, esse tipo carece de cuidados, tais como:

- ⇒ Articulação entre o ensinado e o avaliado;
- ⇒ Articulação com os outros tipos de avaliação (diagnóstica e processual);
- ⇒ Adequação dos instrumentos de avaliação às demandas do grupo;
- ⇒ Atenção para a construção dos instrumentos de avaliação (objetivos do ensino, habilidades requeridas, textos escolhidos, clareza dos enunciados, extensão, seleção dos conteúdos, diversificação dos tipos de questões etc);
- ⇒ Discussão dos resultados e do desempenho dos alunos;
- ⇒ Concessão de novas oportunidades de avaliação para a consolidação das aprendizagens;
- ⇒ Consideração do nível de complexidade dos conteúdos trabalhados.



SISTEMATIZANDO!

Pense e escreva sobre como você conduz a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Hoffmann (1998, p.57) argumenta que a avaliação não deve ser sempre classificatória, porque ela “considera as tarefas numa linearidade, sem articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas”. Desse modo, cada atividade tem um valor por ela mesma, sem está relacionada a outra, sem ser parte de outro conhecimento maior. Ou seja, a avaliação que somente serve para classificar acaba que torna a prática educacional em fragmentos de trabalho, em que as atividades avaliativas são solicitadas de

acordo com que os conteúdos vão sendo tratados. Sendo assim, o aluno só estuda para realizar uma avaliação, e não lhe é despertado o interesse real de aprender o conteúdo.

Por fim, a terceira categoria identificada por Bloom (et al. 1983) é avaliação formativa, que é realizada no decorrer do processo, é contínua, o que permite ao professor verificar que conseguiu cumprir o que foi proposto e modificar o que pode está interferindo na aprendizagem, ou seja, ela a visa a manter o princípio básico da educação, ensinar.

Assim, por meio desse tipo de avaliação, é possível identificar se os objetivos estabelecidos foram realizados pelos alunos, como também coleta dados para que professor possa realizar de aperfeiçoamento e recuperação (HAYDT, 2008).



PARA REFLETIR!

Vários professores afirmam que, recorrentemente, utilizam a avaliação formativa. No entanto, consideramos que esse tipo de avaliação se reveste de complexidade. Assim, não basta apenas perguntar ao aluno, por exemplo: “Entenderam?” ou entregar o texto produzido com uma observação geral “Atentar-se para a organização dos parágrafos”. A avaliação formativa pressupõe uma atitude responsiva ativa, que, no entendimento de Zozzoli (2012), pressupõe um posicionamento ativo do aluno. Para a autora, o ato de compreensão é considerado passível de engendrar uma réplica, uma resposta. No entanto, o questionamento feito pelo professor não pode ser apenas uma pergunta retórica, para a qual se dá uma resposta evasiva ou uma não resposta. A compreensão ativa implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido. Assim, o aluno precisa compreender que não compreendeu e mobilizar esforços para que as aprendizagens se consolidem.

A autora considera que na “não compreensão do aluno”, “existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação.” Esse sujeito não está apagado. Nas interações em sala de aula ou nas avaliações, o aluno pode não assumir um compromisso ético com a resposta, tal como demanda a situação enunciativa ou ainda dar uma resposta equivocada ou que não corresponde à compreensão esperada, conforme “o padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor,

pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares.” Essa resposta “não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão.” (ZOZZOLI, 2012, p. 259). Nesse contexto, é preciso considerar não somente o contexto do ensino, mas também os sujeitos e seus modos de aprender. Você concorda?

Por fim, salientamos que a avaliação formativa se relaciona intrinsecamente com a diagnóstica, uma vez que esse tipo propõe o uso do feedback que o diagnóstico pode oferecer, porém, ao mesmo tempo beneficia o processo de avaliação por permitir o uso de recursos para que os déficits identificados sejam superados e a aprendizagem seja efetivada. “Uma avaliação formativa (...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p.68).

Nesse contexto, consideramos que os três tipos de avaliações podem contribuir para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que trazem benefícios diferentes para o encaminhamento da prática educativa.

No que tange ao processo de avaliação em Língua Portuguesa, esses tipos devem estar articulados com a concepção de linguagem que sustenta a prática de ensino.



SAIBA MAIS!

Rosa (2012), em seu texto que trata das dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas traz várias contribuições para a nossa reflexão.

“É em vão postular uma avaliação em línguas pautada na mediação contínua e interventora se o processo de ensino-aprendizagem dessa língua é balizado por um viés transmissivo-passivo e extremamente metalinguístico; se se tem como objetivo pedagógico ensinar/aprender uma língua para o uso correto e exímio do código linguístico pela parte de um sujeito aluno que nada sabe desse código e que, portanto, deve aprender a descrever o funcionamento dessa língua para então usá-la conscientemente de forma plena e vernacular. Ora, enquanto predominar uma concepção fechada e autônoma de língua e de sujeito passivo e submisso, avaliar não poderá ser diferente de mensurar, pois é “o quanto” o aluno sabe descrever e usar o

código que constituirá o escopo da prática avaliativa.”

Nesse contexto, a concepção de sujeito-aluno também se evidencia. Se essa concepção considerar o aluno como “aquele que deve apreender, memorizar tais normas e regras, pois somente assim é que saberá a língua ensinada, um código fechado, transparente, hermético”, a avaliação será classificatória, com o propósito de mensuração.

No entanto, se a concepção de linguagem for de uma língua que permitiu e permite esse sujeito se “posicionar, constituir-se e desconstituir-se continuamente na dinâmica da prática languageira; que possibilita a esse sujeito se singularizar mediante as tomadas de posição no ínterim do oceano de signos que compõe tal língua”, a avaliação será pautada em pressupostos de uma avaliação formativa, ainda que no contexto de uma avaliação somativa. Ressaltamos que “a língua ensinada e a língua viva que faz parte do cotidiano do sujeito aluno, que não é passivo e nem lacunar dos saberes de sua própria língua”, deve constituir a concepção de avaliação, no contexto de uma abordagem discursiva. “[...] avaliar, mensurar o quanto este sujeito sabe de sua língua, é algo até inconcebível, mas talvez valorar os seus posicionamentos, seus atos, suas tomadas de posição pela língua é algo que possa a ser pensado.” (ROSA, 2012, p. 58).

Direcionando a nossa discussão para a avaliação da oralidade em sala de aula, partimos do pressuposto da importância de construção de uma base teórica e metodológica acerca dessa prática de nossa parte como professores, de modo a viabilizar uma pedagogia orientada teoricamente.



IMPORTANTE!

Ao realizar as atividades de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, é importante considerar:

- a) Conteúdos trabalhados
- b) Objetivos do processo de ensino
- c) Habilidades relacionadas à dimensão oral
- d) Gêneros orais
- e) Contexto social

Em relação aos aspectos que devem ser considerados para o processo de avaliação, os PCN (1998) Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – anos finais oferecem uma exposição dos eixos que devem compor o processo de ensino das práticas orais e escritas. Embora os PCN sejam datados de 1998, a organização em dois eixos facilita a compreensão da proposta de ensino da oralidade, pois são dimensionadas perspectivas discursivas e linguístico-textuais, que nos possibilitam compreender o processo de organização e de funcionamento dos textos orais.

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução:
<ol style="list-style-type: none">1. historicidade da linguagem e da língua;2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:<ol style="list-style-type: none">a) sujeito enunciador;b) interlocutor;c) finalidade da interação;d) lugar e momento de produção.3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.4. implicações do contexto de produção no processo de significação:<ol style="list-style-type: none">a) representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;b) articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;c) relações intertextuais.
Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito:
<ol style="list-style-type: none">1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;2. organização estrutural dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);3. léxico e redes semânticas (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);4. processos de construção de significação;

5. modos de organização dos discursos.



SAIBA MAIS!

Leia nos PCN a seção que trata dos conteúdos para que você possa compreender a dimensão conceitual e metodológica de cada item.

A BNCC (BRASIL, 2018), proposta para o ensino fundamental II, insere os objetos de estudos no âmbito dos campos de atuação e destaca: o planejamento e produção de textos orais, a participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social, a discussão oral, o registro, as estratégias de produção de apresentações orais, os procedimentos de apoio à compreensão, a tomada de nota e o estudo dos processos de organização (composicional e estilística) e o usos sociais de gêneros orais.

No que diz respeito aos objetivos do trabalho com a oralidade, pautamo-nos na BNCC (2018, p. 79-80), que apresenta uma proposta que articula as condições de produção, circulação e recepção dos textos/discursos orais, a compreensão e a produção de textos orais, os efeitos de sentido dos diferentes recursos e semioses, bem como a relação entre fala e escrita. A proposta apresentada pela BNCC dialoga com as orientações contidas nos PCN, o que pode favorecer uma visão mais aprofundada do contexto de ensino da oralidade em sala de aula.

Objetos de ensino	Objetivos
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemióse.• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none">• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.



PARA REFLETIR!

A partir das questões abordadas, podemos considerar que o papel da escola no trabalho com a linguagem oral é capacitar os alunos para o uso da fala pública, o que deve compor o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com os PCN (1998), “nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. [...] Dessa

forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (p. 25)

A partir dessa citação, podemos refletir que a avaliação também precisa contemplar questões relacionadas à compreensão, ao planejamento e à produção de gêneros orais. Como você avalia a compreensão e a produção de gêneros orais em sua sala de aula? Se você não atua em sala de aula ainda, como você considera que deveria ser essa avaliação?

Discorrendo sobre o trabalho com gêneros orais, Schneuwly e Dolz (2004), fornecem pistas para avaliar as produções orais dos alunos. Em conformidade com o que apresentamos, os autores evidenciam a questão do planejamento, que pode contribuir para uma avaliação processual das aprendizagens e para um ensino pautado na pedagogia dos gêneros do discurso. Para os autores, as sequências didáticas permitem contemplar os três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Nesse contexto, questões como gestão do conteúdo informativo (conteúdo temático), sua estruturação/ adequada/coerente (textualização e organização composicional) e características da interação social ou do contexto situacional em questão (enunciador, destinatário, finalidade, lugar de produção da ação de linguagem etc) podem estar contemplados.

Considerando que na disciplina de Língua Portuguesa, o processo de ensino e de aprendizagem se dimensiona na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, é importante ressaltar que essa mesma abordagem se estende ao trabalho com a avaliação da oralidade em sala de aula.



SAIBA MAIS!

Para uma adequada avaliação da oralidade, na perspectiva dos gêneros, é relevante considerar que as interações orais são eventos únicos, por isso são tomados como acontecimentos. Nesse sentido, as situações de escuta/compreensão e de produção de gêneros orais pode contar com o auxílio de tecnologias para que seja possível problematizar questões e implementar práticas efetivamente reflexivas.

No processo de avaliação é preciso considerar o papel do professor em relação ao que foi discutido/ensinado. Lima e Beserra (2012, p. 70) declaram que “na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.”

Uma sinalização importante é feita por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), que distinguem os gêneros em dois tipos: os próprios para a prática escolar e o tradicional utilizado no cotidiano. De acordo com os autores, os alunos devem compreender e dominar bem os diferentes gêneros, pois eles possuem papel fundamental no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Além do mais, os autores destacam que o trabalho com os gêneros orais formais públicos, em razão de muitos alunos não vivenciarem essa prática em seu cotidiano. É por meio deles que a escola amplia as oportunidades de inserção social e de exercício pleno da cidadania. Então, se a escola se propõe a ensinar os gêneros orais formais, é necessário que a avaliação contemple os usos formais da língua.

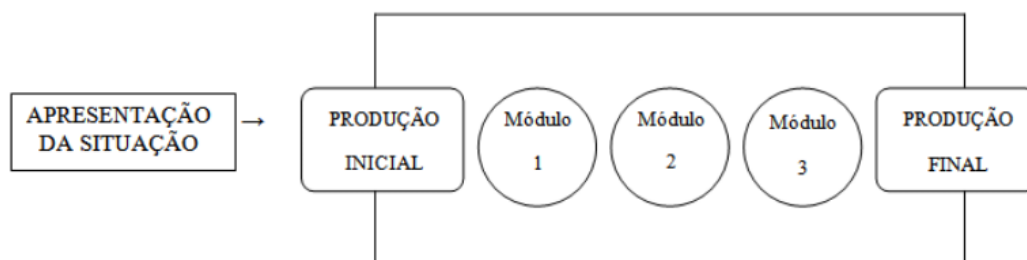


SAIBA MAIS!

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação. (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147).

No que concerne à avaliação dos gêneros orais em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) detalham o uso da sequência didática como aporte para esse processo. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Figura 4: Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

O procedimento tem início com a apresentação da situação a ser trabalhada, em seguida, solicita-se uma produção inicial, e, posteriormente, outras produções que resultarão na produção final, em que o aluno solidificará os conhecimentos adquiridos ao desenrolar da sequência.

A construção modular desse esquema é propícia para uma avaliação diagnóstica (produção inicial), para uma avaliação formativa (módulos) e para a avaliação classificatória (produção final), pois o professor poderá acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de modo a considerar o que foi ensinado em sua relação com o que foi aprendido.

É indispensável que a avaliação ocorra desde a primeira produção, com o intuito de que o professor tenha a chance de planejar melhor sua prática pedagógica de acordo com a necessidade de sua turma, e até mesmo atender de forma isolada cada aluno, caso necessário. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Em relação à avaliação da oralidade, deve-se privilegiar o caráter comunicativo-interacional da produção textual oral.

Deve-se também prestar atenção nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, visto que elas definirão a interação intrínseca ao processo de produção textual. Marcuschi e Cavalcante (2007) destacam três elementos que devem ser levados em conta nessa avaliação:

Quadro 3: Aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;

Fonte: Diversidade textual – Calvante e Melo (2007)

Quadro 4: Aspectos paralingüísticos e cinésicos

Fenômeno	Características
Aspectos paralingüísticos	Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução ¹¹ e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc), Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.) Trocas de olhares Mímicas faciais

Fonte: Diversidade textual – Calvante e Melo (2007)

Quadro5: Aspectos linguísticos

Fenômeno	Característica
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno,

	etc. Podem vir em início, meio e final de turno. Exemplos: <i>tá, hum, sim, aí, ahan.</i>
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstram tentativa de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: <i>ééé:::, ááá:::</i>
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a cotextualidade e para o conteúdo. Exemplo: <i>bom-dia, até logo.</i>
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.

Fonte: Diversidade textual – Calvante e Melo (2007)

Ainda respaldados em Melo e Cavalcante (2006), entendemos que, do ponto de vista da avaliação, o aluno se torna competente quando ao analisar um gênero oral, identifica e relaciona aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que atuam juntamente na construção das significações. Para além disso, destacamos os aspectos discursivo-enunciativos (para quem falamos, o que falamos, como falamos, quando falamos, por que falamos).



PROPOSTA DE ATIVIDADE

Como fazer uma avaliação formativa para o trabalho com o gênero Debate?

Vamos ver um exemplo de como planejar uma avaliação formativa?

1. Planeje: quais são os objetivos do trabalho com o gênero debate?

A avaliação formativa tem o seu objetivo voltado para o aprendizado, e não no cumprimento de metas, mas não significa que deva haver planejamento. É preciso ter os objetivos bem definidos antes de propor qualquer atividade, lembrando, sempre, podem ocorrer mudanças no percurso, tudo irá depender dos alunos.

- O que eu quero que o aluno aprenda com essa atividade ?
- Como é desejado que elas desenvolvam essas habilidades?
- Precisaréi de materiais de suporte para trabalhar com esse gênero?
- Quais são os conhecimentos prévios que os alunos já possuem? E como isso irá intervir na continuidade da atividade?

2. Oriente

Durante a realização da atividade você deve assumir um papel de mediador, ou seja, mostre ao aluno como operar o material, explique, em linhas gerais o gênero debate, em que situações esse gênero é utilizado e porque é importante estudar sobre esse gênero. Mostre exemplos e explique o que será esperado dos alunos. Trabalhe o gênero (organização composicional, estilo de linguagem, objetivos comunicativos). Explore com profundidade o tema do debate a ser realizado (utilize vários outros gêneros para tornar as aulas mais prazerosas, avalie também o desempenho, o interesse, o registro dos alunos nessas atividades). Caso o aluno mostre dificuldades no momento, isso pode significar que ele ainda não conseguiu compreender o que você explicou.

3. Escute

No decorrer da atividade faça perguntas à turma e ouça suas respostas com atenção, respondendo suas dúvidas, interesses e ideias. Esteja disposto a mudar os rumos de um projeto caso ele não saia como o planejado. Sempre haverá mais de um modo de se aprender

uma habilidade, e que nem todas irão ter o mesmo resultado para todos os alunos, afinal cada um possui um contexto sociocultural.

4. Registre e reflita

Há diferentes recursos, como fotos, vídeos e gravações, portfólios, que podem conter anotações, registrem, inclusive as falas dos alunos que você considere importante. Existem ferramentas online podem facilitar nessa parte.

Todos esses registros servem de respaldo para realizar a avaliação. Considere:

- Os alunos conseguiram desenvolver as atividades propostas?
- Quais habilidades eles desenvolveram ao trabalhar com o gênero debate?
- Em quais aspectos eles mostraram dificuldades? Como posso melhorar isso na próxima aula?
- Em quais aspectos eles mostraram mais facilidade?
- Elas demonstraram interesse pelas aulas? Opinaram e deram sugestões?
- Quais gêneros eles querem ou precisam aprender?
- Compare com trabalhos anteriores: é possível observar mudanças?

5. Feedback

O feedback é uma etapa importante na avaliação formativa. Será o momento que você, professor, poderá expor de modo claro suas reflexões e dividir opiniões quanto aos próximos passos que pretende tomar, e o retorno deve vir em forma de ação.

Os alunos precisam notar sua evolução, e preocupação em avaliar a própria aprendizagem. Exponha e comente as atividades completas, elogie e faça críticas realize rodas de conversa para que eles possam dividir suas impressões. Esse feedback irá ajudá-los redirecionar suas próximas atividades.

Aluno:	Pouco	Mais ou menos	Bom
Fui assíduo nas aulas e nas atividades propostas			
Estudei os conteúdos trabalhados nas aulas sobre gêneros orais			
Realizei as atividades exigidas			
Fui organizado			
Fui capaz de aplicar os conhecimentos estudados			
Preparei-me para realizar as atividades			

As atividades foram suficientes para compreender o conteúdo			
Tive facilidade em:			
Tive dificuldade em:			
O que acho que precisa melhorar:			
Acho que minha nota nessa unidade deve ser:			
Ainda gostaria de dizer:			
O que aprendi sobre o gênero debate e gostaria de registrar:			
<p>Obs: Socializar os registros sobre o gênero debate entre os alunos para consolidar aprendizagens. Assistir ao vídeo do debate realizado para identificação das questões estudadas (organização composicional, estilo de linguagem, função social e questões abordadas na discussão, tipos de argumentos utilizados).</p>			



SAIBA MAIS

O vídeo sugerido aborda o tema: a avaliação em língua portuguesa. Além de questões introdutórias mais gerais, destacando os tipos de avaliação e a diferença entre a avaliação tradicional e a formativa. Nele, você pode entender o papel da avaliação na escola, e também a respeito da avaliação da oralidade, que é o nosso foco neste trabalho. A oralidade no vídeo é vista sob contexto do debate contemporâneo em torno de qual “fala” ensinar aos alunos. Segue o link para acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=4drEhGNJmJU>



PARA REFLETIR!

A partir do vídeo e das várias questões abordadas nesta seção, acreditamos que você tenha tido algumas ideias a respeito da avaliação da oralidade. Tente sistematizar essas aprendizagens:

Considerações finais

Meu duvidar é uma petição de mais certeza.
João Guimarães Rosa

Encerrar uma trajetória de reflexão não é uma tarefa fácil. Ao finalizar este trabalho de conclusão de curso, retomamos o percurso formativo, considerando que a proposta desta pesquisa foi produzir um Guia de Estudos sobre o ensino da oralidade em sala de aula.

A investigação foi constituída por uma pesquisa teórica, que congregou estudos que versam sobre a oralidade e seu ensino e uma pesquisa de campo, que consistiu em uma pergunta para professores de escolas de Educação Básica: “Ao trabalhar com a oralidade em sala de aula, várias questões estão implicadas. Nesse sentido, que dúvidas você tem sobre o encaminhamento de práticas pedagógicas relacionadas a essa prática linguístico-discursiva?” Essa pergunta constituiu todo o direcionamento dado ao trabalho. A partir das respostas dadas pelos professores, que, por sua vez, também consistia em um questionamento, a presente pesquisa teve como procedimento metodológico elaborar um produto, ou seja, um Guia de Estudos, no qual alguns questionamentos apresentados pelos professores fossem discutidos à luz de referenciais teóricos e das diretrizes oficiais publicadas pelo Ministério da Educação.

Nessa direção, o Guia de Estudos foi composto por seis questões: *1- Qual é a importância de se trabalhar com a oralidade? 2- Quais são as principais características dos gêneros orais? 3- Qual é o tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos? 4- Quais estratégias metodológicas são mais indicadas para o ensino da oralidade? 5- Por que a oralidade é considerada uma prática linguístico-discursiva? 6- Como avaliar o aluno em relação à oralidade?*

Para a coleta dos questionamentos foi utilizado o Google Forms como uma ferramenta, no caso, as dúvidas dos professores, em seguida, as perguntas foram selecionadas e comentadas, a partir de referenciais teóricos e análise de materiais complementares ou atividades propostas por professores/pesquisadores.

Sendo assim, as questões se alocaram de uma perspectiva mais conceitual para uma discussão sobre estratégias de ensino e de avaliação das práticas orais. Desse modo, a proposta do trabalho foi demonstrar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, como uma forma de sensibilização para que o professor possa sentir-se motivado a continuar a leitura do Guia proposto, bem como ampliar os saberes sobre a relevância de uma proposta de ensino que contemple as práticas de linguagem nos diferentes contextos sociais. Em seguida, vários conceitos teóricos foram sendo problematizados e discutidos, de modo a propiciar ao (futuro)professor uma consolidação de questões que se articulam ao ensino de Língua Portuguesa, tais como as noções de gênero textual/discursivo, relação fala/escrita;

dimensões linguístico-semiótico-discursivas etc. Além disso, foi proposta uma discussão sobre o lugar da oralidade nos livros didáticos, para que o professor possa compreender a prática pedagógica em sua amplitude e em sua complexidade que lhe é constitutiva.

Além dessas questões apontadas, foram discutidas as estratégias de ensino e de avaliação da oralidade, o que incide sobre a necessidade de articulação com as demais práticas de linguagem (leitura, produção de textos escritos, análise linguístico-semiótico-discursiva), sobre aspectos que compõem a ação educativa (conteúdos a serem ensinados, objetivos do ensino, habilidades a serem consolidadas, tipos de avaliação, etc). Além disso, o trabalho com a oralidade ainda pressupõe uma discussão acerca das variedades linguísticas, que constitui uma dimensão importante para a valorização do contexto cultural, para a diminuição dos preconceitos linguísticos e para uma preparação efetiva para os usos da fala pública.

Pode compreender, então, a oralidade como uma prática linguístico-semiótico-discursiva, tal como apresentado no decorrer do Guia, é relevante uma reflexão sobre as concepções de linguagem, de modo especial, da concepção de linguagem como processo de interação, que além das dimensões contextuais, ideológicas, enunciativo-dialógicas, considera os modos de realização da atividade comunicativa (aspectos de natureza linguística, paralinguística e cinésica, ou seja, a natureza multissemiótica da modalidade oral).

A partir da proposta deste trabalho, consideramos que a pesquisa desenvolvida para a produção do Guia de Estudos representou um espaço de muitas leituras e de muitas reflexões. Embora conscientes das limitações do produto final apresentado, é relevante pontuar que a experiência de realizar articular teoria e prática, de aprofundar conceitos, de analisar estratégias de ensino, de refletir sobre os livros didáticos e sobre a avaliação representou uma possibilidade de ampliação de saberes sobre uma questão, que evidencia o domínio de habilidades relacionadas aos usos da linguagem no cotidiano social.

Sendo assim, após concluirmos o trabalho, respondendo as questões levantadas pelos professores e tentar (re)significá-las e norteá-los por meio das respostas e atividades comentadas, ficaram evidentes as demandas da formação docente quanto ao ensino de uma prática de linguagem que constitui a base das nossas interações sociais.

Diante do exposto, esperamos que o trabalho em questão possa contribuir ampliar os saberes docentes acerca do trabalho com a oralidade em sala de aula e para que essa prática possa ocupar um espaço mais representativo nas propostas didático-pedagógicas, de modo a propiciar uma formação de alunos capazes de usar a linguagem de modo proficiente para interagir na sociedade de forma a ampliar o repertório discursivo dos sujeitos, especialmente,

em domínios discursivos formais, possibilitando a eles o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas a atividade de “planejar e coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa”. Além disso, propiciando uma formação que possa favorecer uma discussão acerca da adequação dos usos das variedades e dos registros da língua oral “em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige” (BRASIL, 1997, p. 26.)

Referências

ADELINO, F.J; NASCIMENTO, E.P. Gênero Entrevista de Seleção: uma discussão teórica sob a perspectiva Bakhtiniana. **Anais** da 25ª Jornada Nacional do Gelne, 2014, Rio Grande do Norte.

ARAÚJO, J.C.R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.91-109.

ARAÚJO, J. C. **Os Chats: uma Constelação de Gêneros na Internet**. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Centro de Humanidades, UFC, Fortaleza, CE, 2006.

BARROS, K S M.. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.75-99, jan/jun. 2015.

BENTES, A. C.. **Linguagem oral no espaço escolar**: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas e MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORTOLOTTI, N; GUIMARÃES, J. E.. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: anos finais do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2019: letramento e alfabetização/língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRONCKART, J.P.. Atividade de linguagem, textos e discursos. **Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONZATO, L. H. A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. **Revista Prolíngua**, v2, n.1, jan/jun. 2009.

CARNEIRO, C. S. **Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

CARVALHO, R. S. de; FERRAZI, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar.** São Paulo: Parábola, 2018. 153 p.

CALVACANTE, M. C. B.; MELO, C. T.B.V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org). **Diversidade textual: os gêneros em sala de aula.** Autêntica, Pernambuco, 2007, p. 89-102.

COSTA-MACIEL, D. A .G; BARBOSA, L .Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T.G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H.M. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente.**Campinas: São Paulo, 2017, v. 1, p. 41-60.

CHARTIER, A.M ; CLESSE, C; HEBRARD, J. L . **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p. 59-77. 2006.

CYRANKA, L. F. M; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p.55-74, jan. 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(org.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino.** Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. . Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108 (As faces da linguística aplicada).

DIAS, E et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. Uberlândia, **Interações**, n.19, p.142-155, 2011.

EVARISTO, M. C. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem:** algumas considerações. 2006. 148 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós -graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FERREIRA, H. M. **O trabalho com a oralidade em sala de aula.** Aula didática ministrada na Universidade Federal de Lavras, 2010. (mimeo).

FERREIRA-ROSA, I. Bakhtin e a avaliação escolar: dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas. **Poíesis Pedagógica**, Goiás, v. 10, n. 2, p.47-69, ago. 2012.

FIAD, R.S; VAL, M.G.C. **Produção de textos.** Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. L; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta:** Avaliação. Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

GALVÃO, M. A. M ; AZEVEDO, J. A.. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 17, p.249-272, jan. 2015.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula.** Cascável: Assoeste, 1984.

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

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HEINE, L. M. B. Aspectos da Língua Falada. **Revista (con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p.196-216, jan. 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEAL, T.F; GOES, S .**A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica; 2012.

LEVINSON, S. A. C. Activity types and Language. In: **Linguistics**. 17,1979, p.365-99.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

LOBO, D. S. A poesia: corpo, performance e oralidade. **Revista Texto Digital**, v.11, n.1, jan/jun. 2015. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v11n1p194>> Acesso em: 01 jun. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros:** reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004. p. 43-58.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVAO, V. L. L. . Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem:** ensino e formação docente. Campinas - SP: Pontes, 2017, v. 1, p. 61-83.

MAGALHÃES, T. G. Para uma pedagogia oral. **Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, v. 11, n. 2, p.137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de linguagem falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, (30): 39-79, Jul/Dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C . **Hipertexto e gêneros textuais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.91-109.

MARCUSCHI, L. A. In DIONÍSIO, A. P ; MACHADO, A. R I; BEZERRA, M.. Orgs. **Gêneros textuais e ensino.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATTOS e SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, CTV; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lúvia (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MELLO, M. T. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. **Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p.228-244, dez. 2018.

NONATO, S. L. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2432/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PESSOA, A. C. G. **Sequência didática**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Metacognitive categories as a support of pedagogical practices. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2012, vol.38, n.1, pp.181-196. Epub Oct 21, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000009>>. Acesso em: 27 set. 2018.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.54-57, Não é um mês valido! 2010.

RODRIGUES, H. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita:** mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 59 p.

SENE, M. G. A abordagem da oralidade no livro didático de língua portuguesa: progresso ou declínio?. **Revista do Sell**, Triângulo Mineiro, v. 6, n. 3, p.1-22, dez. 2017.

SILVA, L. S. A. -. **Entrevista de emprego:** Maranhão: Vídeo, 2011. 30 slides, color. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/GrupoCataphora/entrevista-de-emprego-um-gnero-marcado-pela-forma-10244234>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SILVA, P. E. M; MARI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5^a a 8^a séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane, e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (organizadores). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 185 a 210.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 2003.Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

TEIXEIRA, J. A. T. **Eles fala, nós cala:** como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

TRAVAGLIA, L. C et alii. **Gêneros orais** – Conceituação e caracterização. In Anais do SILEL, vol. 3, n^o 1 . XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística.Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-8. Disponível em:< <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf> > Acesso em: 01 jun. 2019.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

WINCH, P. G. O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN EF 98. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (2): p. 810-82