



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DE LINGUAGEM

GISLAINY JENNIFER DA SILVA NASCIMENTO

**O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARIANA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DE LINGUAGEM

GISLAINY JENNIFER DA SILVA NASCIMENTO

**O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras), da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Autora: Gislainy Jennifer da Silva Nascimento.

Orientadora: Profa. Dra. Rómina de Mello Laranjeira.

MARIANA

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

N244e Nascimento, Gislainy Jennifer da Silva.

O espaço da oralidade no ensino de Língua Portuguesa [manuscrito]:
diálogos com professores da educação básica. / Gislainy Jennifer da Silva
Nascimento. - 2023.

139 f.: il.: color.. + Quadros.

Orientadora: Profa. Dra. Rómina de Mello Laranjeira.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Oralidade. 3. Docência. 4.
Educação básica. I. Laranjeira, Rómina de Mello. II. Universidade Federal
de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.134.3(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Gislainy Jennifer da Silva Nascimento

"O espaço da oralidade no ensino de Língua Portuguesa: diálogos com professores da Educação Básica"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 28 de junho de 2023

Membros da banca

Profa. Dra. Rómima de Mello Laranjeira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Tania Guedes Magalhaes - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Profa. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Rómima de Mello Laranjeira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 28/06/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Rómima de Mello Laranjeira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/09/2023, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0577409** e o código CRC **150B98B8**.

À minha família, meus pais e irmão queridos, pelo apoio incondicional durante a minha
formação humana e acadêmica;
Aos meus alunos e a todos os professores que fazem a educação básica deste país a despeito
da desvalorização docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e pela benção alcançada em desenvolver uma pesquisa de mestrado acadêmico na Universidade Federal de Ouro Preto.

Aos meus pais pelo suporte emocional e financeiro durante todo o curso e ao longo dos anos de formação inicial e continuada.

Ao meu irmão por seu incentivo constante, e por me apresentar o edital do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (Posletras). Seu encorajamento me fez ter um olhar “fora da caixa” para que eu pudesse ampliar meu repertório social e cultural, desenvolvendo uma pesquisa tão importante mesmo longe de casa.

Aos meus amigos da especialização em Linguística Textual e Ensino e aos amigos do Mestrado que tornaram minha caminhada mais leve e alegre. Ninguém faz pesquisa sozinho, obrigada pelas trocas e interlocuções.

À minha orientadora, Rómina de Mello Laranjeira, que sempre incentivou meu espírito pesquisador e me inquietou a sair do lugar de conforto para que esta pesquisa pudesse crescer.

À Universidade Federal de Ouro Preto, em especial ao POSLETRAS e a todos que o formam, pelo fomento à pesquisa científica no campo da Linguística Aplicada, tornando possível um ensino de língua mais plural.

A todos que cruzaram meu caminho durante estes dois anos de curso e contribuíram para que eu chegasse até aqui, seja através de uma palavra ou de um gesto de solidariedade. O meu muito obrigada e a minha eterna gratidão.

*“No princípio era a Palavra, e a Palavra estava com Deus, e a Palavra era Deus”.
(Evangelho de João, 1:1)*

RESUMO:

Este trabalho apresenta uma reflexão teórico-metodológica acerca do trabalho que tem sido desenvolvido com a oralidade no ensino básico brasileiro. Considerou-se, para isso, as propostas sócio-histórica e dialógica, bem como a interacionista sociodiscursiva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), para se pensar o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros orais como forma de criar um espaço para o falante ampliar seu domínio da língua em diferentes situações comunicativas (MARCUSCHI, 1997; 2010; MAGALHÃES, 2008; BUENO, 2009; ALVIM; MAGALHÃES, 2019; CARVALHO; FERRAREZI, 2018). Objetivou-se, por meio do diálogo com docentes de diferentes regiões do país que atuam no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, analisar se o trabalho com a oralidade tem se dado de maneira sistemática, contemplando as competências sociocomunicativas da fala e escuta, ampliando o domínio e uso dos gêneros orais mais formais, valorizando as relações entre fala e escrita por meio de atividades de retextualização e avaliando as práticas orais dos discentes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa interpretativa, com entrevistas semiestruturadas, que permitiram a análise da fala de cinco docentes, um de cada região do país, sobre suas práticas escolares. Os resultados apontaram para a ausência de formação docente direcionada para o ensino e a aprendizagem da oralidade, como se este eixo de ensino fosse aprendido de forma natural, tanto na formação básica quanto no ensino superior. Além disso, percebeu-se que, mesmo sendo consenso que a língua e os letramentos devem ser considerados uma prática social de interação dos sujeitos culturalmente situados, a modalidade oral é desvalorizada em detrimento da escrita. Reforça-se, portanto, a necessidade de maior atenção teórica e metodológica na formação inicial e continuada para os professores de Língua Portuguesa, de forma a atuarem na educação básica com conhecimentos especializados sobre o ensino de oralidade.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Gêneros orais. Trabalho docente.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical and methodological reflection about the work that has been developed with orality in Brazilian basic education. It considered, for this, the social-historical and dialogical proposals, as well as the sociodiscursive interactionist (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), to think about the teaching of Portuguese Language through oral genres as a way to create a space for the speaker to expand their language domain in different communicative situations (MARCUSCHI, 1997; 2010; MAGALHÃES, 2008; BUENO, 2009; ALVIM; MAGALHÃES, 2019; CARVALHO; FERRAREZZI, 2018). It aimed, through dialogue with teachers from different regions of the country who work in the teaching of Portuguese Language in schools, to analyze whether the work with orality has been given in a systematic way, contemplating the sociocommunicative skills of speaking and listening, expanding the domain and use of more formal oral genres, valuing the relations between speech and writing through retextualization activities and evaluating the students' oral practices. To do so, an interpretative qualitative research was carried out, with semi-structured interviews, which allowed the analysis of the speech of five teachers, one from each region of the country, about their school practices. The results pointed to the absence of teacher training in the teaching and learning of orality, as if this axis of teaching were learned in a natural way, both in basic and higher education. Moreover, it was noticed that, even though it is a consensus that language and literacies must be considered a social practice of interaction of culturally situated subjects, the oral modality is devalued in detriment of the written one. It reinforces, therefore, the need for greater theoretical and methodological attention in initial and continuing education for Portuguese Language teachers, so that they can work in basic education with specialized knowledge about the teaching of orality.

Key-words: Portuguese Language Teaching. Orality. Oral genres. Teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Formação acadêmica dos participantes.....

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Perfis dos participantes.....

Quadro 2: Desafios para o ensino de oralidade.....

Quadro 3: O ensino de oralidade: objetivos, atividades e gêneros.....

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

DF — Distrito Federal

EJA — Educação de Jovens e Adultos

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

LA — Linguística Aplicada

**LEDUFOP — Grupo de Pesquisa em Letramentos e Educação Linguística da
Universidade Federal de Ouro Preto**

MG — Minas Gerais

NURC — Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta

PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD — Plano Nacional do Livro Didático

Profletras — Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD — Sequência Didática

UEPA — Universidade do Estado do Pará

UFAL — Universidade Federal de Alagoas

UFNT — Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFOP — Universidade Federal de Ouro Preto

UFU — Universidade Federal de Uberlândia

UEM — Universidade Estadual de Maringá

UNB — Universidade de Brasília

UNICENTRO — Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

UNIFESSPA — Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA.....	20
2.1	Concepção de língua e linguagem.....	20
2.2	Fala imanente e escrita como tecnologia.....	25
2.3	Oralidade e letramentos sociais.....	30
3	O ENSINO DE ORALIDADE EM CENA.....	36
3.1	O ensino sistemático de oralidade na educação básica.....	37
3.1.1	As competências de fala e escuta ativa.....	38
3.1.2	Gêneros orais no ensino escolar.....	41
3.1.3	Atividades de retextualização para ensinar oralidade.....	43
3.1.4	A avaliação da oralidade.....	47
3.2	Formação docente no ensino da oralidade.....	48
4	METODOLOGIA.....	55
4.1	Pesquisa qualitativa-interpretativa.....	55
4.2	Geração de dados.....	56
4.2.1	Entrevista piloto.....	59
4.3	Conceitos e categorias de análise.....	61
4.4	Os dados da pesquisa.....	62
4.4.1	Questionários.....	63
4.4.2	Entrevistas semiestruturadas.....	64
4.4.2.1	Os participantes da pesquisa.....	66
5	ANÁLISE DE DADOS.....	72
5.1	Concepção de língua e de letramento no ensino de oralidade.....	72
5.2	Formação docente para ensinar oralidade na Língua Portuguesa.....	86
5.3	O que é ‘ensinar oralidade’ para os docentes de Língua Portuguesa.....	91
5.4	O espaço dos gêneros orais e atividades de sistematização na sala de aula	99
5.5	Principais desafios e propostas para o ensino de oralidade.....	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES.....	135
	APÊNDICE A.....	135

APÊNDICE B.....	136
APÊNDICE C.....	138

1 INTRODUÇÃO

Ingressar em um programa de pós-graduação, desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sempre foi um sonho pessoal, para além de profissional. Sendo assim, estar em uma universidade pública na formação continuada é uma etapa significativa na minha formação humana. Além disso, após todo o percurso acadêmico recorrido durante o curso de graduação em Letras, ter a possibilidade de trazer um retorno social através de uma pesquisa científica, ao contribuir com a formação de outros docentes e ampliar a visão social sobre a língua por meio da oralidade — esta modalidade de uso da língua através de atividades de fala —, mostrou-se um ponto de chegada lógico.

É interessante pontuar que minha escolha para desenvolver este tema de pesquisa, o ensino sistemático da oralidade por meio dos gêneros orais na escola básica, surgiu da inquietação de que, ao longo do período que cursei a licenciatura em Letras, sobretudo durante os estágios curriculares, pouco ou nada foi visto sobre o ensino dos gêneros discursivos com ênfase na modalidade oral de uso da língua, ou seja, na dimensão da fala para fins sociais e culturais por meio de textos. Isso esteve ausente principalmente nas aulas dos professores supervisores dos estágios, uma etapa da formação docente nos cursos de licenciatura muito importante para a construção da identidade dos profissionais. Além disso, quando observo a minha própria prática docente, é perceptível uma dificuldade em evidenciar os gêneros orais, em detrimento dos escritos.

Pensando nisso, o presente trabalho coloca como problemática central a seguinte questão: **como tem sido desenvolvido o trabalho com a oralidade por um grupo de professores de Língua Portuguesa de diferentes regiões do país, levando em conta seu repertório sociocultural e linguístico, bem como sua concepção de língua e de letramento?**

Conforme aponta Geraldí (1997), toda atividade educacional, sobretudo desenvolvida em sala de aula, está sempre articulada a uma opção política, ou seja, envolta em uma compreensão e interpretação da realidade social. Por isso, ao assumir a sala de aula, urge que o docente se questione o que ele pretende ensinar, para quem ele deve ensinar, como e quando será ensinado, mas, acima de tudo, para quê ensinar. No tocante ao trabalho com língua portuguesa, estas questões centrais sobre ensino e as escolhas teórico-metodológicas da docência perpassam a concepção de linguagem assumida para o processo educativo em questão.

A esse respeito, Magalhães e Carvalho (2018, p. 114), ao discutirem o espaço do eixo de ensino da oralidade e uma proposta curricular municipal, também colocam que historicamente os “objetivos de ensino são sempre reavaliados em função das mudanças sociais e das pesquisas no campo da educação.” Por isso, as autoras asseveram que, no ensino de Língua Portuguesa, desde a década de 1980, “várias foram as publicações de autores e os documentos oficiais, bem como políticas de formação de professores, que defenderam uma concepção de ensino discursiva para sustentar tais objetivos” (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018, p. 114). Tal questão se dá à medida que a mudança do paradigma linguístico deixou de centralizar um ensino linguístico mais normativo e acabou por tornar importante que se problematize “desde o objeto de ensino até a metodologia de trabalho do professor, bem como sua formação e os próprios cursos de Letras”, como propõe Magalhães (2008, p. 138) em um de seus textos que pensa uma pedagogia do oral para o ensino de língua.

Um outro ponto central para pensar o exercício docente no ensino de Língua Portuguesa é a concepção de letramento adotada em sala de aula. Desde o início dos Estudos do Letramento, no Brasil, quando este ainda estava diretamente ligado às práticas de alfabetização, as políticas públicas de educação e as universidades direcionaram suas pesquisas para a pluralização dos estudos sobre as modalidades de uso da língua. Tal fato se dá uma vez que é o papel da escola, enquanto agência de letramento, desenvolver e ampliar as práticas e usos de letramentos mais formais exigidas em situações mais complexas em que a fala e a escrita são requeridas, tornando importante considerarmos esses estudos e seus deslocamentos para as propostas pedagógicas do ensino de língua.

Nesta direção, assumimos a proposta dos Novos Estudos do Letramento postulada por Street (2014), a qual visa o desenvolvimento de práticas sociais por meio dos sujeitos da língua através do uso da escrita e da oralidade em situações comunicativas em que a língua ocupa papel central. Tal fato se dá pois

as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. (STREET, 2014, p. 23).

Desse modo, é possível conceber que ao invés de a escola se preocupar em desenvolver no aluno um “letramento autônomo”, como teoriza Street (2014), que corresponde a “um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo”, em que “as instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea,

independentemente do contexto social” (STREET, 2014, p. 9); o letramento deve ser trabalhado sob um viés “ideológico”, como um conjunto de “práticas concretas e sociais” (STREET, 2014, p. 9). Isto é, práticas que sejam produtos da cultura, história e discurso, vistas no plural e não no singular, de maneira neutra, técnica e passiva.

Para esta proposta de trabalho com a língua, a escrita e a oralidade, como modalidades de uso da língua que possuem “diferentes tradições letradas”, quando estruturadas em situações e relações específicas de uso da língua falada e escrita, assumem “exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais” próprias à situação comunicativa. Portanto, não devem ser enxergadas como dicotômicas, mas sim adaptáveis à situação social que as necessite para uso e, quem sabe, complementares (STREET, 2014, p. 24).

Mais um direcionamento para o ensino de língua é o trabalho com os gêneros do discurso. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs (BRASIL, 1998), enquanto documentos oficiais que preconizaram a construção dos currículos escolares, propuseram de maneira enfática a relevância para se trabalhar com os gêneros. Indubitavelmente, como grande argumento de autoridade, eles não só vieram ratificar o trabalho com os gêneros no ensino de língua portuguesa, como também defenderam que esse trabalho deve visar o uso das modalidades oral e escrita dos usuários da língua. Isso porque o documento enfatiza a necessidade de ampliar a competência discursiva dos alunos, e isso só seria possível através de atividades de produção e escuta de textos orais e escritos. Além disso, os PCNs atentam para a necessidade de um ensino de língua que prepare os seus usuários para serem avaliados como sujeitos proficientes em diferentes contextos de uso da linguagem. Tal proposta exigiria dos falantes não apenas o domínio instrumental da língua falada, mas também a capacidade de responder a diferentes situações comunicativas da vida social e pública, fato que só é viável a partir do trabalho com gêneros orais mais complexos e das mais distintas instâncias sociais.

Outrossim, podemos citar a proposta de Schneuwly (2004) que, ao defender a perspectiva sociointeracionista para o ensino de língua materna, aponta para a importância do trabalho com a oralidade partindo dos gêneros e seus usos, como forma de desenvolver a autonomia do usuário da língua:

Parece, portanto, mais propício não entrar no oral em geral, mas em gêneros orais, e trabalhar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de

maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Tal fato se dá porque o autor, que se ancora nos princípios vygotksyanos, pensa em um ensino de língua materna que leve o aluno a uma nova relação com a linguagem, em um nível superior e de reorganização. Desse modo, o ensino de língua em uma perspectiva com o oral deve, prioritariamente, estar a serviço de uma melhor comunicação (SCHNEUWLY, 2004).

Para tanto, este trabalho procura compreender, por meio da análise da fala dos docentes de Língua Portuguesa de diferentes regiões do país que estão atuando no ensino escolar básico, como o trabalho com a oralidade e os gêneros orais tem sido realizado, levando em conta, sobretudo, as concepções dialógicas e sócio discursivas (BAKHTIN, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para um trabalho escolar mais sistematizado pelos gêneros, bem como privilegiando a modalidade oral (MARCUSCHI, 2010; MAGALHÃES, 2008). Sob um desenho qualitativo e interpretativo dos dados, procura-se, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental de materiais didáticos e documentos oficiais utilizados pelos docentes, entender relações entre ensino de língua, formação de professores, oralidade e escrita, ensino de gêneros, e concepção de linguagem e letramento. Para isso, organizou-se o trabalho em capítulos estruturados, respectivamente, no enquadramento teórico, metodologia, e análise de dados da investigação desenvolvida. Busca-se, neste espaço de interlocução, desenvolver as pesquisas do campo da educação linguística e contribuir para a formação docente, estreitando os laços entre a universidade e a escola básica.

Na contramão ao ensino de língua sob a perspectiva dos letramentos sociais e da concepção sociointeracionista da língua, está a ausência de maior ênfase no ensino de língua que privilegie a oralidade. Tal fato se dá uma vez que, embora os estudos acerca da oralidade tenham apresentado certa centralidade nas teorias linguísticas mesmo um pouco antes da concepção interacionista da língua ser priorizada, essas pesquisas não discutiam questões acerca do trabalho desenvolvido nas escolas no ensino de língua materna (MAGALHÃES, 2008). Pode-se comprovar esta questão uma vez que “quando professores são questionados sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento dos trabalhos com a língua em sala, pouquíssimas são as referências ao trabalho com a oralidade.” (MAGALHÃES, 2008, p. 138). Magalhães ainda justifica a questão pela frequente supervalorização da escrita na escola, dando a este eixo de ensino ou modalidade de uso da língua uma supremacia, reflexo das sociedades grafocêntricas e dos grupos que dominam a escrita no corpo social. Sendo assim, o trabalho escolar, ao não privilegiar a oralidade, demonstra-se excludente, na medida

em que distancia da escola a cultura oral trazida pelo aluno, como também propõe Marcuschi (1997; 2010).

Além disso, à medida que o ensino de língua enfatiza a escrita e se distancia das práticas orais e gêneros da oralidade, como levantado por Magalhães (2008), com base nos postulados de Travaglia (2000), há uma perda de um dos objetivos centrais para o domínio proficiente da língua pelos falantes que é: “a capacidade de ‘transitar’ pelas diversas instâncias sociais”, a partir da modalidade oral e escrita (MAGALHÃES, 2008, p. 140).

Na perspectiva das pesquisas em Letramento, Magalhães e Carvalho (2018, p. 114) lembram que “inserir o aluno no mundo da escrita por meio do letramento escolar em relação com os outros letramentos sociais é uma tarefa da escola, de modo a ampliar seu domínio da língua na oralidade e na escrita em sua multiplicidade de aspectos contextuais, com vistas à atuação social plena.” Sendo assim, desvalorizar a oralidade é desconsiderá-la uma modalidade central nas práticas sociais de linguagem que através do seu imbricamento com a escrita promove o desenvolvimento de “práticas reais de uso da língua, por meio dos gêneros orais e escritos”, o que é função da escola por meio do letramento escolar (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018, p. 114).

Desse modo, apesar dos documentos oficiais e dos linguistas e linguistas aplicados defenderem o trabalho com os gêneros orais para o ensino de língua que ampliará a competência comunicativa dos falantes, há um descompasso entre essas proposições e as propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A esse respeito, Dolz, Schneuwly e Haller afirmam que:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim, como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores (Wirthener, Martin e Perrenoud 1991; De Pietro e Wirthner, 1996), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 125-126).

Com base nessas proposições, fica evidente que as discussões acerca do ensino da oralidade não são tão novas ou recentes, afinal, desde os anos 1990, seja por linguistas ou pelos próprios documentos oficiais, vêm sendo discutidas questões pertinentes ao trabalho com esse eixo de ensino nas escolas. No entanto, Alvim e Magalhães (2019) ratificam que os professores

têm enfrentado dificuldades para a efetivação e produtividade do ensino dos gêneros orais da língua portuguesa:

Verificamos que pesquisas de diversos autores da área da Linguagem, que se dedicam aos estudos sobre a oralidade como Marcuschi (1996, 2001, 2007), Fávero, Andrade e Aquino (1999), Leal e Gois (2012), Bueno e Costa-Hubes (2015), entre outros, afirmam que a temática é ainda pouco trabalhada na escola, apesar de, nos últimos anos, já observarmos um certo aumento de pesquisas que possuem como eixo central a oralidade (ALVIM; MAGALHÃES, 2019, p. 27).

Para responder à questão acima enunciada, traçamos como **objetivo geral** *analisar o discurso dos professores de Língua Portuguesa para o trabalho com gêneros orais, considerando o repertório social e linguístico, bem como seu percurso formativo e concepções de língua e letramento.*

Assim, os objetivos específicos são:

(i) Identificar no discurso dos professores as concepções de língua e de letramento consideradas por eles no ensino de Língua Portuguesa;

(ii) Perceber as relações entre a formação sociocultural e linguística dos professores nas suas propostas didáticas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e oralidade;

(iii) Verificar se há um trabalho sistemático com gêneros orais, bem como desafios e possibilidades apresentados nesse ensino.

Nesse cenário, o presente trabalho se coloca como relevante, mediante a justificativa de que é preciso contribuir para as discussões no campo da educação e ensino de língua portuguesa, bem como na formação de professores do ensino básico. Tal fato se dá na medida em que, como propõe André ao discutir a qualidade e o rigor na pesquisa em educação:

As questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade [...]. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação [...].” (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Além disso, há necessidade de contribuir para os estudos da oralidade no ensino básico, colaborando com a formação de professores da área, esclarecendo dúvidas sobre como desenvolver um trabalho que centralize o oral. A esse respeito, Magalhães e Carvalho (2018, p. 116) também afirmam: “Posto que a oralidade é um dos elementos centrais da educação linguística, seus desdobramentos estão nas propostas curriculares; entretanto, as dúvidas sobre as estratégias de ensino da oralidade permanecem, fato que justifica nossa pesquisa.”

Ademais, como bem discute Magalhães (2008), podemos considerar ser papel do docente a defesa de um trabalho com a oralidade no ensino de língua como forma de minimização do preconceito social à fala não-padrão, tornando esta uma discussão do campo da educação, da formação de professores e, acima de tudo, de um corpo social consciente. Tal fato se dá pois, como aponta Magalhães (2008) ao citar em sua obra as ideias de Fávero, Andrade e Aquino (2005 *apud* MAGALHÃES, 2008), deve haver a defesa um trabalho escolar com a língua falada que assuma um compromisso com a ciência linguística, rompendo com a visão da língua como homogênea e monolítica. Segundo a autora,

Cabe a nós, pesquisadores, colaborar com estudos que versem sobre a aplicação dessas teorias linguísticas ao ensino, de modo a auxiliar o professor a realizar um trabalho produtivo na sala de aula, contribuindo para a diminuição das tristes estatísticas que confirmam nossos baixos índices de letramento. (MAGALHÃES, 2008, p. 151).

Assim, penso ser possível construir um debate no corpo social que vá de encontro à postura radical e excludente de um ensino de língua que desvaloriza e estigmatiza as demais variantes sociais.

Para desenvolver essa discussão, o texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente, serão apresentados dois capítulos teóricos, em que o primeiro discute a história da língua, o surgimento da fala e da escrita, e a relação social que ambas estabelecem na comunicação humana; bem como será exposta a concepção linguística e de letramento adotadas na presente pesquisa. Na sequência, o segundo capítulo teórico pretende debruçar-se sobre o ensino da oralidade na escola básica e todos os elementos necessários para um trabalho sistemático com a oralidade (as competências comunicativas de fala e escuta ativa, a questão dos gêneros orais, as atividades de retextualização e avaliação da oralidade), além de tecer uma discussão sobre a importância de uma formação docente para o ensino da oralidade.

Em prosseguimento, será apresentada a metodologia de trabalho escolhida para a pesquisa, detalhando-se o método adotado para a geração dos dados, bem como a participação da pesquisadora e dos professores participantes entrevistados, além das decisões tomadas no decorrer do tratamento dos dados.

O capítulo seguinte traz a análise dos dados gerados na pesquisa, focando-se no discurso dos docentes durante as entrevistas semiestruturadas realizadas. Esta discussão está organizada em cinco seções que correspondem às categorias de análise eleitas para distribuir os dados gerados nos encontros com os docentes e organizadas para atender aos objetivos específicos da pesquisa, buscando respondê-los.

Finalmente, o texto apresenta um capítulo de considerações finais que procura sintetizar as expectativas e metas estabelecidas durante a pesquisa, bem como pontuar proposições futuras para a temática investigada.

2 RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

2.1 Concepção de língua e de linguagem

O ensino de Língua materna, no Brasil, sofreu uma série de mudanças históricas decorrentes, sobretudo, das viradas paradigmáticas na ciência linguística, no século XX. Primeiro, no início do processo de escolarização do Brasil, a escola era destinada à camada social mais elevada e, tratando-se do Português, procurava adequar o ensino de língua ao reconhecimento das regras e normas do padrão culto da língua. Tal fato se dá uma vez que, dominando já o dialeto padrão e de prestígio, o alunado deste período deveria desenvolver habilidades de leitura e escrita de uma língua já relativamente conhecida por ele. Sendo assim, a gramática, a retórica e a poética eram ensinadas para fins do falar e do escrever bem, e a língua era considerada um “*sistema*: ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55).

Mais tarde, a partir da década de 1960, as antologias e gramáticas são substituídas pelos manuais/livros didáticos no ensino da disciplina de “Língua Portuguesa” no formato que se tem hoje, em decorrência de um novo modelo de ensino escolar e uma nova concepção linguística. Na base deste movimento estará a democratização da escola, agora acessada por uma camada social mais popular, que traz novas variantes culturais e linguísticas, e exige uma revisão ao formato de ensino de línguas que é oferecido até o momento. Além disso, a mudança política advinda do Regime Militar e a expansão industrial requerem desse público um preparo para melhor comunicar-se em sociedade. A escola, então, acompanhando esse movimento, substitui o nome da disciplina de “Língua Portuguesa” para “Comunicação e Expressão”, assumindo como concepção de língua a de “instrumento de comunicação” que corresponde a “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não-verbais” (SOARES, 1998, p. 57). Isto é, o ensino linguístico servindo ao propósito não apenas de saber sobre a língua, mas sim saber o seu uso. Nessa perspectiva, portanto, não importa à escola ensinar a estrutura e funcionamento da língua como um sistema, por isso a descentralização da gramática; mas há maior ênfase nas teorias da comunicação, valorização da leitura de textos da esfera jornalística, publicitária e midiática. A linguagem verbal e não verbal e a oralidade (antes estudada pela retórica) agora ganham um novo corpo e

espaço, inclusive nos manuais didáticos. Até a década de 1970 e início dos anos 1980, este foi o movimento do ensino de língua nas escolas brasileiras.

Importa saber, segundo Soares (1998), que, a partir da metade da década de 1980, com a redemocratização do país, os grandes índices noticiados sobre o baixo rendimento escolar e, no início dos anos 1990, com a comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, surgiu a necessidade, mais uma vez, de repensar o modelo de ensino de língua portuguesa nas escolas, que agora voltou a ser “Português” e se afastou da proposta comunicativa. A Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Psicolinguística ganham força nos centros acadêmicos, passando a alcançar e determinar um novo modelo de ensino de língua que demonstra ser a aplicação desses conhecimentos e teorias linguísticas. Além disso, a enunciação e o discurso centralizam as práticas de leitura e escrita das escolas que agora se preocupam com a interação autor-texto-leitor. Nesta nova concepção de língua, conforme postula Soares (1998, p. 59), o aluno é “sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua”, sendo a língua agora uma *prática/atividade discursiva*, que se dá por meio desta interação entre seus usuários. A esse respeito, Silva e Cox (2002) afirmam:

O trânsito, pois, entre o campo dos estudos sobre a enunciação e o discurso e o campo de estudos sobre a educação progressista leva a uma reconceptualização dos objetivos, dos pressupostos e das estratégias de ação pedagógica na área do ensino de língua materna [...]. Enfim, propugna-se que o ensino tradicional da língua, que se orientava pelas duas grandes tendências teóricas do pensamento filosófico e lingüístico vigentes, denominadas por Bakhtin (1999) “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”, seja amplamente (re)discutido e (re)orientado pela concepção interacionista da linguagem (SILVA; COX, 2002, p. 28).

Nessa perspectiva, esta pesquisa procurará desenvolver-se sob o olhar da Língua como interação e atividade social, sob base da proposta enunciativa, valorizando o texto, o discurso e os gêneros. Para isso, adotou-se a ideia de Língua como patrimônio cultural, que se realiza de uma interação linguística que é social e ideológica, pois as representações culturais estão permeadas, no imaginário social, de posicionamentos políticos e historicamente determinados. Tratando-se de uma proposta e escolha de trabalho que necessita de delineamento teórico que a justifique e a embase, pretendemos trazer a seguir tais noções.

Antes de tudo, é importante salientar que o trabalho adota aqui os conceitos de *língua* e *linguagem* de modo alternativo, embora reconheça-se a discussão teórica de base da Linguística a esse respeito que os diferencia enquanto fenômenos da área. Isso se dá uma vez que, conforme proposto no Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure em 1916 (SAUSSURE, 2002) para *langue* (língua) e *parole* (fala), estas estariam imbricadas, não

podendo ser concebidas como dicotômicas, mas sim complementares, bem como sendo a primeira uma instituição social de caráter abstrato que necessita da segunda para se concretizar e realizar nos indivíduos por meio da linguagem. A língua pode, assim, ser considerada processo social da linguagem. Por isso, para que a língua possa adquirir este status social, deve-se institucionalizar as suas práticas de uso, reconhecendo-a como patrimônio cultural e nacional de uma sociedade e a levando a passar pelos padrões de escrita dessa sociedade, isto é, pelo aspecto de código linguístico.

Outro aspecto importante que assevera esta relação estreita entre a língua e a linguagem é, considerando a língua como patrimônio linguístico, a associação da linguagem como elemento dotado de capacidade orgânica que se desenvolve sob a forma de uma atividade social de interação, inscrita em algum tipo de materialidade simbólica/semiótica. Por este motivo, desde Saussure, considera-se a língua como herança/artefato cultural, uma instituição que, no entanto, graças à capacidade humana imanente de possuir linguagem, não se trata de algo externo aos sujeitos, como um instrumento (BENVENISTE, 1995).

A respeito desta concepção linguística, Benveniste (1995) problematizou a instrumentalização da língua para fins de comunicação justamente por considerá-la simplista. Segundo o autor, embora se trate de um artefato cultural, ela está em um contínuo com a natureza humana, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Por se realizar linguisticamente, a subjetividade do texto permite que o autor se coloque como sujeito. Como propõe o teórico, o “eu” só pode ser reconhecido na “instância do discurso”. No entanto, esse “eu” só se realiza em contraste ao “outro”, de modo que é preciso existir o “outro” para o “eu” discursivo se concretizar discursivamente. É nesse ínterim que se relaciona essa proposta de dimensão subjetiva, aparentemente oposta ou distante aos pressupostos sociais de Bakhtin e seu círculo, uma vez que essa relação do “eu” com um espaço enunciativo deve se realizar em relação ao “outro”, em um processo dialógico, o que as bases da teoria bakhtiniana abordam. Isso porque, ao estudar o enunciado, a linguística volta-se à descrição semiótica da própria língua; porém, tratando-se da enunciação — como pretendemos trabalhar — esta análise linguística se volta às práticas de linguagem historicamente determinadas. Esse fato acontece, pois, para o aparelho formal da língua, a enunciação é considerada condição constitutiva da linguagem, enquanto, para a perspectiva da produção, ela se trata de um acontecimento discursivo singular que necessita de uma reconstrução inferencial para que seu efeito de sentido possa ser desenvolvido

pelos interlocutores após a cena enunciativa ocorrer. Isto é, ao ler um texto (uma cena enunciativa e histórica), o sujeito da língua/leitor precisa reconstruir esse objeto por meio da sua interpretação, promovendo, assim, um diálogo novo para cada peça enunciativa acessada.

Benveniste (1989) considera, ainda, para a relação da linguagem com a experiência humana que em toda língua algumas categorias são elementares e fundamentais, independentemente de qualquer determinação cultural. Para a subjetivação do discurso, o autor considera elementar a “pessoa” e o “tempo”. Tal fato se dá pois, primeiramente, todo homem irá se colocar em uma individualidade, como o “eu” do discurso que é oposto ao “tu” e “ele”. Além disso, esse “eu” sempre se modificará em serviço de uma nova situação e tempo cada vez que é reproduzido. Em segundo lugar, para o autor o tempo poderia ser crônico e físico. O que importa dizer deste elemento é que linguisticamente ele está organicamente organizado em relação ao exercício da fala e em função do discurso. Conforme postula Benveniste (1989, p. 74): “É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico”.

Bakhtin (2011) e seu círculo expandem a visão da língua em relação ao sujeito, tempo e espaço, avançando da teoria do subjetivismo delineada por Benveniste e contemporâneos para focar na dimensão social dos enunciados, atravessados por determinações históricas e situações sociais concretas, o que implica dizer que os interlocutores (autor/leitor) do discurso compartilham crenças e universos essenciais, assumindo identidades e objetivos discursivos, compartilhando regras pertencentes àquilo que assumimos hoje como as práticas de linguagem em que eles estão inseridos, como a língua sendo um patrimônio cultural. Embora para Benveniste (1995) esta dimensão histórica e social seja mais tangenciada em detrimento do subjetivismo dos sujeitos, é possível considerarmos este subjetivismo imerso em uma esfera social. O que importa dizer a respeito da proposta que o círculo bakhtiniano assume para a enunciação é que as escolhas linguísticas são ideológicas por possuírem significação. Ou seja, a linguagem utiliza o que é externo a ela, refletindo e refratando uma realidade exterior, atribuindo-lhe significação. Isto implica dizer que se trata de um signo, e onde há *x*, há *y*. Por isso, as representações culturais das sociedades também contemplam a dimensão ideológica do enunciado, pois a enunciação, enquanto cultural e ideológica, é construída pela interação entre o elemento externo (social) e os sujeitos. Conforme pontua Volóchinov (2018, p. 205), “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro”, porém, embora fisiologicamente o falante seja proprietário desta palavra (que é a realização do som), o signo é tomado por esse falante como empréstimo da reserva social. Isto implica dizer que “esse signo social em um enunciado

concreto é determinado integralmente pelas relações sociais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206), pois é no exterior do meio social em que sujeito está inserido que está o ponto focal de organização do enunciado.

Volóchinov (2018, p. 218) afirma, ainda, que “a realidade efetiva da linguagem [...] é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados”. Bakhtin, por sua vez, assume que os gêneros são “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Além disso, devem ser dotados de “conteúdo (temático)”, “estilo da linguagem”, e “construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Para o autor, a língua funciona por meio desses enunciados e, embora cada enunciado seja particular e individual, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Desse modo, pode-se considerar, enquanto sujeito ideológico e social, que os gêneros representam a unidade discursiva responsável por centralizar e organizar a linguagem entre os sujeitos e seu meio social.

Guimarães (2005) também pode ser considerado para o estudo que aqui se apresenta acerca da enunciação devido à sua leitura teórica acerca dos autores citados, sobretudo Benveniste. Para o autor, os enunciados, enquanto acontecimentos da linguagem, realizam-se pelo funcionamento da língua, de modo que seu tempo e sujeitos estão à disposição do jogo de linguagem que se estabelece no acontecimento enunciativo. O que leva a dizer que o discurso, impregnado de perspectivas ideológicas e sociais de outros discursos, irá se realizar em seu próprio tempo e contexto, sem a necessidade de um estabelecimento temporal físico dos sujeitos que o falam para existir, pois esta temporalidade é simbólica. “Ou seja, não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2005, p. 11). O que pressupõe os jogos e as relações de poder presentes nestas falas, a meu ver. Por isso, tomando a compreensão dialógica do discurso, pode-se pensar os enunciados como espaço coletivo privilegiado para a construção de relações e práticas políticas. Afinal, conforme pontua Guimarães (2005), apoiado em Benveniste, porém sobre uma perspectiva social e ideológica dos enunciados, o falante é um ser político inscrito no espaço de enunciação e “o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada” (GUIMARÃES, 2005, p. 16). Isto implica dizer que através da linguagem realizam-se práticas sociais (por meio dos enunciados) e nesses fazeres nos posicionamos enquanto seres políticos, ideológicos, culturais e sociais. E é por meio desse espelhamento do

social através dos atos de linguagem que se tomam decisões políticas, uma vez que “o acontecimento de linguagem por se dar nos espaços de enunciação é um acontecimento político” (GUIMARÃES, 2005, p. 17). Além disso, neste espaço enunciativo, o político e ideológico promovem um espaço de disputas e tensões, que dizem respeito às falas e posições dos falantes e como suas identidades se manifestam neste processo.

2.2 Fala imanente e escrita como tecnologia

Vygotsky (2001), ao teorizar acerca do pensamento e linguagem, destaca que a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, mas sim mediada. O elemento intermediário do homem com o mundo é a linguagem e a aquisição dela leva o indivíduo a um salto qualitativo no seu desenvolvimento. O teórico aponta que o “instrumento” da linguagem utilizado para estabelecer essa relação mediadora do homem com o mundo são os “signos”, que “são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). Assim, a linguagem representaria um “sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1997, p. 34), funcionando como um tipo de “filtro” que o homem utiliza para ver e operar sobre o mundo. O autor pontua, portanto, que a palavra que é desprovida de significado configura apenas um som vazio, levando a crer que os significados das palavras são fenômenos do pensamento, pois este vincula o discurso à atividade de pensar e a transforma em palavra, unidade básica dessa relação.

A partir dessa compreensão da palavra, isto é, da unidade verbal do pensamento ser condição mediadora do homem com o mundo, é válido pontuar que essa palavra referenciada por Vygotsky (2001) é a oral, ou seja, a fala. A respeito da unicidade mediadora entre fala e pensamento, que é o seu significado, o teórico determina dois aspectos caracterizadores da linguagem: o semântico (significação) e o fásico/sonoro (representação). E, ao contrário do que tem sido acreditado socialmente, a fala subsiste à escrita por uma simples e óbvia condição biológica. Conforme Rojo postula em uma obra que discute as relações entre fala e escrita, “primeiro, existiu a voz. Todos os povos do mundo falamos, dispomos de linguagem oral. No entanto, nem todos os povos do mundo, ainda hoje, escrevem. Subsistem ainda algumas comunidades ágrafas, por exemplo, certos grupos indígenas do Brasil.” (ROJO, 2016, p. 7).

Neste processo de compreensão do surgimento da fala e escrita na sociedade, bem como a complexa relação estabelecida entre ambas, faz-se interessante conceituar a oralidade e a fala como os recursos humanos imanentes aos indivíduos que elas são. Para isso, buscou-se o

embasamento de Dolz, Schneuwly e Haller (2004) a respeito do oral e sua relação com as produções textuais da fala.

De origem latina, “oral” etimologicamente refere-se a “os, oris (boca)”, sendo caracterizador de tudo aquilo que é transmitido pela boca. Desse modo, com distinção à escrita, ele alude à linguagem falada, que se realiza pelo aparelho fonador humano que é composto pela laringe (órgão responsável pela origem do som), pelo aparelho respiratório (constituído pelos órgãos responsáveis pela produção e disseminação do som), pela faringe, boca e nariz (órgãos responsáveis pela ressonância do som), (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 127).

Além disso, é necessário pontuar que, em termos técnicos, a produção vocal dos sons se dá em forma de ondas sonoras que vibram, (variando em frequência, intensidade e duração), e, para além das variações individuais de emissão desses sons nas pronúncias dos indivíduos, em uma língua, apenas uma seleção de “características fonéticas” são consideradas relevantes para a formação dos “Fonemas”, que correspondem às unidades básicas do som em uma língua e se configuram objeto de estudo da Fonologia. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam, ao teorizar a respeito do oral, ainda, que

passamos da emissão vocal indistinta à emissão articulada de vogais ou de consoantes, isto é, de fones, e em seguida à produção de sua combinação, a sílaba [...]. O desenrolar da fala é uma construção linear de um fluxo verbal que, como tal, deve ser descrito em seu próprio fluir e com suas dimensões rítmicas e musicais. Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e ritmo (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 129-130).

No entanto, para trabalhar o oral em sala de aula, ou seja, torná-lo ensinável, é preciso levar em conta uma série de elementos que não se restringem ao uso da voz, pois para essa passagem do som à palavra e, finalmente, ao texto, é preciso tomar em conta a codificação da unidade sonora e seu caminho à comunicação. Conforme pontuam os autores:

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 134).

Os autores lembram, ainda, que quando se relacionam estas características da produção oral com situações comunicativas, assume-se o desejo em transmitir a um grupo social determinado conhecimento em um contexto também social. É nesse delinear que os textos

aparecem como eventos singulares que, para tornar a comunicação em sociedade possível, elaboram formas relativamente estáveis, a saber, os gêneros.

Rojo (2016) lembra como a escrita, no entanto, em seu surgimento recente, como pouco mais de cinco mil anos, parece existir socialmente como anterior à sua invenção e à construção da sua relação com a linguagem através de sua fonetização. Isto é, a escrita em um dado momento da construção social e cultural das sociedades passou a ser considerada a primazia da linguagem, preexistindo à fala e à imanência do indivíduo humano. Para compreender em que medida esse processo de valorização se deu e a relação da tecnologia da escrita com a fala, é interessante compreender os percursos históricos que levaram a sociedade a esta conjuntura linguística e ideológica.

Com seu surgimento na Mesopotâmia, a escrita “cuneiforme” (a mais antiga forma de escrita conhecida, assim designada pelo material utilizado para sua reprodução “cunha”) é herança dos “Pictogramas” e “Pinturas rupestres”, porém não mais representando seres ou objetos, mas sim os conceitos e representações das coisas do mundo de forma mais abstrata que é o que será chamado de “Ideograma”. Nesta situação, a escrita surge para atender aos povos da região em suas trocas comerciais, evoluindo sempre esse sistema de significados. Sequencialmente, surge a escrita egípcia, o “hieróglifo”, que atende às necessidades políticas e religiosas. Concordando com Rojo (2016, p. 13): “Podemos, portanto, definir a escrita, de maneira mais geral, como a representação visual da linguagem por um sistema de signos gráficos adotados convencionalmente por uma comunidade.”

Interessa dizer, ainda, que em um dado momento histórico esses “pictogramas” passam a possuir também valor fonético e os “signo-sons” constroem a primeira relação entre fala e escrita. Rojo (2016) afirma que

A passagem do signo-imagem ao signo-som (silabário) e o formato cuneiforme simplificado facilitam essa expansão e a escrita passa de simples registro para memória para funções mais ambiciosas, como o registro de contratos, de documentos (econômicos, administrativos, religiosos) e mesmo de textos literários e poéticos, como a epopéia de Gilgamesh. (ROJO, 2016, p. 14).

É importante notar que esse processo de expansão leva à distribuição de três sistemas, o “ideográfico ou logográfico” (cada signo representa um objeto ou ideia); o “silábico” (cada signo representa o som de uma sílaba); e o “alfabético” (cada signo representa um fonema-som decomposto, e não uma sílaba inteira). Pensando nesse percurso histórico, é de extrema relevância compreender que a escrita foi inventada e modificada, ao longo do tempo, sempre movida por questões sociais e para atender às esferas de poder, seja religiosa ou econômica;

bem como sua complexificação simbólica foi acontecendo de maneira a torná-la cada vez mais abstrata.

Com o desenvolvimento da escrita enquanto tecnologia e recurso verbal atendendo às estruturas de poder social, os primeiros tipos de “escritos”, ou seja, textos que ganharam materialidade escrita, foram aqueles que prestavam serviço às instâncias políticas e religiosas: “contas, contratos, registros de dívidas, oráculos, obituários, listas de sanções. São também precisos muitos séculos para que as escritas passem a grafar a enorme variedade de escritos que hoje conhecemos.” (ROJO, 2016, p. 21). Além disso, é válido salientar que até a Idade Média, no Ocidente, esse era um ofício realizado por poucos (escribas e mais tarde copistas) que também pertenciam e prestavam o serviço a classes sociais responsáveis pela manutenção do poder. Esse fato leva a duas reflexões importantes. A primeira, ainda colocada pela autora, aponta para a indissociável relação entre os textos escritos nesse período histórico com a fala, uma vez que o ofício de escrever era restrito à transcrição de textos falados ou a recompilação de textos escritos já existentes, de maneira que quem escrevia não era o autor do texto. Dessa forma, percebe-se que a relação entre fala e escrita sempre foi muito complexa e multifacetada. E a segunda observação necessária diz respeito a entender como o papel da escrita na sociedade também sempre foi muito complexo por sempre estar ligado, desde o seu surgimento, à manutenção de poderes sociais, o que talvez mais tarde vai transformá-la nesse importante instrumento ideológico e cultural que segue relacionado ao status e poder social. É com o advento da imprensa que a fala e a escrita perdem sua indissociabilidade e a relação das estruturas sociais com esses “instrumentos mediadores” da linguagem e deles uns com os outros passam a outro patamar. Sobre isso, Rojo (2016) afirma:

A partir do momento em que, com a invenção da imprensa, o autor e o escriba; a grafia e o texto; a escrita e o escrito fundiram-se e confundiram-se, as relações entre estes elementos (a fala, a escrita e os textos falados ou escritos) também se tornaram complexas, exigindo um maior refinamento de análise, nem sempre encontrado quando se fala da escrita e de seu processo de apropriação pelo aprendiz, na relação com a oralidade (ROJO, 2016, p. 23).

A autora problematiza, ainda, duas questões relevantes para começar a pensar essa relação entre fala e escrita. O primeiro ponto abordado pela autora diz respeito à desconstrução do mito que leva as pessoas a acreditarem que se fala como se escreve. Isso porque, sendo a fala diretamente ligada à primazia humana, irá se desenvolver de diversas formas a depender da cultura local de seu povo falante nativo, diferente da escrita que como tecnologia se limita a um conjunto de regras em torno de seu sistema:

A fala se dá de diferentes maneiras em diferentes regiões do país e em vários grupos sociais, mas a escrita elege algumas letras e sinais para representar apenas alguns dos sons destas variedades. Logo, a escrita não é, embora muitos creiam nisto, uma transcrição da fala, não é um código de transcrição (ROJO, 2016, p.17).

Sendo assim, a escrita também não pode ser considerada um “dom” evolutivo da sociedade, como se o pictograma tivesse se estilizado com o passar do tempo a era do ideograma. Isso porque: “Não é preciso antes desenhar para depois escrever letras. Esses são sistemas de representação que funcionam a partir de lógicas diferentes e qualquer criança que participe de práticas letradas sabe distinguir “o que está escrito” do que é desenho ou ilustração” (ROJO, 2016, p.18). Nota-se, portanto, que a inversão histórica e ideológica que foi estabelecida entre fala e escrita alimentou um conjunto de crenças que, não só hierarquizou a tecnologia escrita, transformando sua aquisição em um objeto de dominação social, como também proporcionou ideias que tornam ambas (fala e escrita) dependentes uma da outra para a aprendizagem da língua e fomentou a criação muitas categorias de divisão de ambas.

Marcuschi (2010) também estabelece relações entre fala e escrita. O autor assume, como aqui já dito, uma primazia cronológica para a oralidade em relação à escrita, porém uma força violenta arraigada na sociedade é que dá valor social e superioridade à escrita. Dessa maneira, o homem naturalmente é um ser que fala e não que escreve, bem como a escrita não configura uma representação da fala, dado o caráter plural da oralidade composta dentre outras coisas de prosódia, gestualidade, movimento corporal. De igual modo, a escrita possui elementos próprios não vistos na fala como tamanho e tipo de letra, formato e cor, tampouco elementos pictóricos que na fala podem se manifestar pela prosódia e gestos. Conforme assume o autor:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Conceitualmente, tomando a proposta de Marcuschi (1997), pode-se definir que a oralidade é uma prática social a qual pode se realizar em diferentes formatos, inclusive nos gêneros, e pode ir do mais formal ao mais informal e em distintos contextos de uso. Já a fala corresponderia a “uma forma de produção textual-discursiva oral”, que não necessita de nenhuma tecnologia externa ao homem para se realizar. A escrita, por outro lado, diz respeito a uma “tecnologia” de abstração da fala, mas que também pode ser considerada uma “produção textual-discursiva” com suas próprias características (MARCUSCHI, 1997, p. 126).

O teórico também assume que “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê” (MARCUSCHI, 2010, p. 18). Marcuschi lembra ainda que, para além de uma disposição genética, a aprendizagem e utilização da língua natural pelo falante é uma forma dele se inserir na cultura e sociedade. Nessa perspectiva, o linguista concebe “a escrita (enquanto manifestação formal do letramento)”, (MARCUSCHI, 2010, p. 18), de maneira institucionalizada, desenvolvida e ensinada no contexto de escolarização de modo formal, logo a relação estabelecida entre escolarização e alfabetização, bem como parte da explicação do prestígio dado ao domínio da escrita.

No que concerne à valorização social atribuída à escrita e oralidade, Marcuschi (2010) pontua que tanto fala quanto escrita são atividades comunicativas e práticas sociais, e em ambas há o uso real da língua por parte dos usuários. Sendo assim, apesar da forte penetração da escrita na sociedade, a fala continua “em moda”. Isso porque Marcuschi (2010) teoriza que

parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. O tema não é novo e tem longa tradição. (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Essa reflexão se mostra necessária porque a linguagem é elemento constitutivo da cultura de um povo, em uma relação extremamente indissociável. Mais do que um sistema de classificação, a linguagem é simbólica. Por isso, “Não importa se na modalidade escrita ou falada. Podemos observar que a construção de categorias para a reflexão teórica ou para a classificação são tanto um reflexo **da** linguagem como se refletem **na** linguagem e são sempre construídas interativamente dentro de uma sociedade” (MARCUSCHI, 2010, p. 35, grifo do autor). Além disso, por refletir o modo de organização social, a língua e a linguagem, independentemente de em qual modalidade, estabelecem relações e representações sociais complexas, por isso, a fala e a escrita não possuem propriedade intrinsecamente positivas e negativas, elas são modos de representação social que se realizam em práticas específicas e, portanto, pode-se assumir que a oralidade não irá desaparecer, tampouco a escrita servirá como caracterizadora de um indivíduo ou grupo. Estes são mitos acerca das modalidades de uso da língua que precisam ser descolonizados para se pensar um ensino linguístico mais consciente e cultural.

2.3 Oralidade e Letramentos Sociais

Para iniciar a reflexão acerca dos Letramentos Sociais é importante relembrar que o termo *letramento*, no Brasil, surge no âmbito dos debates sobre alfabetização e da necessidade em distinguir esses dois processos. Com os Novos Estudos do Letramento, em meados dos anos 1980, há uma mudança de perspectiva frente a estudos de décadas anteriores, que consideravam a escrita como dicotômica à oralidade e, além disso, a concebiam com bastante influência da Psicologia Cognitiva. As pesquisas de diferentes áreas do saber, como a antropologia, a psicologia, a linguística e a educação, possibilitaram essa mudança ao investigar a modalidade escrita e oral enquanto uma prática social de linguagem.

Para os estudos dos letramentos sociais, a centralidade da escrita nas aulas de línguas se mostra um desafio pois essa compreensão acerca do que deve ser desenvolvido na escola em termos de letramento tem sofrido a influência dos estudos etnográficos, desde a década de 90. Na perspectiva de diversos antropólogos que estudam a linguagem em contextos culturais e ideológicos, a polaridade e a “grande divisão” entre fala e escrita ou as ideias universais sobre as características de cada modalidade de uso da língua não podem ser consideradas para pensar o ensino de língua materna e qualquer tipo de “evolução” ou “avanço” no desenvolvimento das práticas de linguagem. Pelo contrário, os aspectos do uso oral ou escrito devem estar disponíveis às regras de comunicação em jogo na situação social comunicativa. Nessa perspectiva, “o estudo das práticas de letramento começa com uma agenda diferente e conceitualizada e investiga de modo diferente as relações entre língua, letramento e sociedade” (STREET, 2014, p. 24).

Graff (2016), ao discutir a histórica origem dos estudos sobre letramento, ratifica essa proposição ao considerar que o letramento em sua ascensão nos estudos sociais passou a ocupar centralidade no processo educativo, dando conta de discussões do plano social, moral, intelectual, político, econômico, como se o domínio deste letramento relacionado à aquisição da leitura e escrita por meio dos sujeitos sociais os dotaria de habilidades de todas essas esferas da sociedade. Assim:

A superioridade da tecnologia e a inferioridade dos “iletrados” eram dadas como certas, estruturando construções sobre o que se compreendia como letramento. A história do letramento, certa ou errada, veio para ocupar o centro (por vezes implicitamente) da ascensão da civilização e do progresso no Ocidente. (GRAFF, 2016, p. 240).

O autor vai além, no entanto, ao remontar a origem das discussões sobre letramento, lembrando como na área da antropologia e das artes a oralidade e seu caráter primitivo foram infinitamente celebrados, ainda que as ligações positivas feitas ao letramento e as negativas ao

analfatismo fossem também constantes. Desse modo, a relação do processo com a escrita na modernidade, ora criticada e ora apoiada, tem origem tanto no Iluminismo, como também no Romantismo. De igual forma, Graff (2016) coloca que a Renascença e a Antiguidade Clássica também foram palco, mesmo que de maneira menos significativa ou oscilante, da certeza de que a escrita e leitura eram habilidades sociais e de comunicação humana superiores, inclusive em relação ao oral. Dessa maneira, a princípio de ordem religiosa e legislativa, os estudos sobre a escrita e sua penetração no corpo social foram ampliando-se a outros espaços e contexto, ganhando significativa notoriedade enquanto aquisição social.

Nesta ordem lógica de que o letramento estaria associado ao desenvolvimento civilizatório, sua ausência seria um risco proporcional para a civilidade, a ordem, a moral e a intelectualidade. Consequentemente, instaura-se uma virada na história dos estudos sobre letramento em que “de uma ordem ‘pré-moderna’, na qual o letramento era temido e (parcialmente) restrito”, passa-se à compreensão de “uma ordem mais moderna, na qual o analfabetismo (ou o letramento adquirido e praticado fora do controle das instituições formais) é temido” (GRAFF, 2016, p. 241).

Vale salientar, ainda na proposta de Graff (2016), que essas problematizações se relacionam às grandes dicotomias criadas em torno do letramento e de outras práticas sociais de linguagem, como as orais, dando à escrita seus atributos normalizados como superiores socialmente, e “todos esses aspectos também têm influenciado, de maneira poderosa, o pensar sobre cultura escrita” (GRAFF, 2016, p. 242).

No Brasil, buscou-se uma definição para os letramentos, conforme teoriza Soares (2009), a partir da tradução da palavra *literacy*, em inglês. Etimologicamente, a palavra origina-se do latim *littera* que representa letra e o sufixo *cy* que diz respeito à condição ou estado. Sendo assim, “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p.17, grifo do autor). Nessa concepção de *literacy*, o domínio da escrita traria “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p. 17). Dessa maneira, o letramento seria o estado que se atinge como resultado dessa aprendizagem da leitura e escrita. É importante lembrar que essa visão a respeito do letramento compreende como as atividades da escrita têm um impacto social na vida dos falantes, uma vez que se mostra responsável por diversas mudanças na sua condição em comunidade.

Angela Kleiman, importante nome nos estudos do letramento no Brasil, em seu trabalho que discute a necessidade de ensinar ou não o letramento, aborda a conceituação do fenômeno sob movimento inverso, ou seja, propondo tudo aquilo que não corresponde ao letramento. Primeiramente, a autora afirma que letramento não é um método, isto é, a aquisição da prática social da escrita não se dá por uma metodologia pedagógica, como por muito tempo se acreditou. Devido à pluralidade dos estudos sobre o tema por diferentes áreas do saber, gerou-se equívocos a respeito da discussão que se ampliaram para a sala de aula de língua, onde os docentes passaram a acreditar que a aplicação de métodos seria responsável pela aquisição do letramento pelos alunos quando, na verdade, “o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Em um segundo momento, pode-se considerar que o letramento também não corresponde à alfabetização, embora a envolva. O processo de alfabetização pode ser considerado complementar ao fenômeno do letramento como forma de aquisição das atividades de linguagem que têm a escrita como ponto central. A alfabetização pode ser encarada como uma das muitas práticas de letramento que circulam na sociedade, pertencente a espaços específicos, como a escola, envolvendo sujeitos específicos, como professor e alunos, e mobilizando aprendizagens específicas, como a do código linguístico. Kleiman (2005) também assume que, embora a alfabetização não seja suficiente para atribuir o status de letrado de um sujeito, ela é responsável para que isso se atinja em sua plenitude, bem como se difere das demais práticas de letramento por ser a única que precisa de um ensino sistemático para ser acessada pelos usuários da língua, uma vez que nas demais situações de letramento o conhecimento da função do objeto cultural é suficiente para letrar o indivíduo.

Devemos considerar, ainda, que o letramento não é uma habilidade e/ou competência que pode ser ensinada, já que estar imerso em práticas que utilizam a escrita para determinados fins sociais não é algo que pode ser ensinado ou treinado. Resumidamente,

o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência que o sujeito lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não necessariamente têm relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva de trabalho, Angela Kleiman (2005) irá definir o letramento como “os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19). A autora menciona, ainda, o histórico do surgimento do ensino da escrita e como essas imbricações são importantes para complexificar a definição do fenômeno do letramento. Isso porque, na origem do ensino escolar, a escrita estava restrita ao domínio do

código alfabético, o que se ampliou na modernidade para a necessidade, também, da aquisição da escrita para fins comunicativos em uma diversa gama de contextos sociais.

O antropólogo Brian Street (2014) é um dos grandes teóricos da perspectiva teórico-metodológica dos Letramentos Sociais. Ele passou a investigar o fenômeno sob outra perspectiva, além da linguística, e deve ser mencionado para ajudar na compreensão do presente estudo. O autor considera que os letramentos, no plural, correspondem a práticas sociais concretas que são caracterizadas como letradas por serem produto cultural da história, dos sujeitos e dos discursos. Em oposição a uma visão autônoma dos letramentos, que os consideram como conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas em níveis e graus, através de técnicas e habilidades específicas ensinadas, por exemplo, na escola, o autor assume que a fala e a escrita, enquanto práticas sociais de uso da linguagem, devem estar articuladas e à disposição do falante para uso em diferentes instâncias sociais em que uma delas ou ambas são requeridas. Street (2014) chama a atenção, no entanto, para o fato de que: (i) o modelo ideológico não nega o caráter técnico e cognitivo que a leitura e escrita apresentam por meio de habilidades dominadas pelo falante, mas sim que se tratam de atividades revestidas de cultura e ideologia; (ii) o modelo autônomo, apesar de receber esse nome, também é dotado de ideologias específicas sobre o modo como os indivíduos enxergam as práticas letradas em uma dada sociedade e como essas práticas devem funcionar. Ademais, há de se problematizar como a “cultura” e o “social” não são suficientes para representar esse novo modelo de letramento, denominado ideológico, uma vez que outros aspectos se mostram extremamente importantes, como as estruturas de poder da sociedade. Conforme pontua o autor, “as práticas letradas são aspectos [...] também das estruturas de poder [...]. Qualquer relato etnográfico do letramento fará emergir, de fato, essa importância do poder, da autoridade e da diferenciação social em termos da interpretação desses conceitos pelo próprio autor” (STREET, 2014, p. 172). Essas relações de poder são importantes, inclusive, para discutirmos as escolhas linguísticas que fazemos, sobretudo quanto ao uso das modalidades falada e escrita, em quais situações sociais as utilizamos, e o que socialmente é aceito como “adequado” ou não.

Ainda conceituando a temática, é importante abordar dois conceitos extensivamente utilizados nos estudos dos letramentos em seu caráter social e etnográfico. O primeiro deles é a noção de “eventos de letramento”. Heath (1982 *apud* Street, 2014) os define como qualquer situação em que uma unidade escrita (pode-se aqui considerar um texto) seja central na interação entre sujeitos e no processo de interpretá-la. Kleiman (2005), já citada, irá considerar os eventos de letramento como “as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos

e livros, envolvendo a compreensão dos textos.” O segundo conceito que é válido mencionar é o das “práticas de letramento”, que devem ser tratadas em uma perspectiva mais ampla e abstrata. Conforme propõe Street (2014), essas práticas estão relacionadas a comportamentos e conceitos que envolvem a leitura e escrita: “as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e pré-concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 174). Já Kleiman (2005) considera que os eventos estão articulados a “atividades de linguagem” que se assemelham a atividades sociais, de modo que “envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Finalmente, é importante mencionar que o letramento na presente pesquisa está sendo considerado em seu caráter social. Dessa maneira, assume-se que toda prática social de uso da linguagem, seja em qual modalidade for, deve ser considerada como prática de letramento e, portanto, o letramento não está restrito a eventos escritos da língua.

3 O ENSINO DE ORALIDADE EM CENA

No Brasil, o percurso que a oralidade transcorreu para chegar à sala de aula de língua materna como objeto de ensino e ganhar corpo nas discussões teóricas sobre educação linguística é carregado de truncamentos. Prova disso é, ainda hoje, a necessidade de trabalhos e pesquisas como a presente que visam compreender melhor os passos que precisam ser dados para um ensino efetivo do oral. Em uma entrevista que discutia os estudos da língua falada no Brasil, Ataliba Castilho (2005), um dos precursores desse movimento no campo linguístico, lembra como os estudos sobre a oralidade podem ter como marco inicial a década de 1960, em que um movimento das inovações tecnológicas radiofônicas e a possibilidade de ter os materiais de pesquisas agora gravados de maneira coesa possibilitaram maior consistência nos dados coletados e a facilidade de investigar questões da fala. Além disso, o teórico especifica que o desenvolvimento de pesquisas, por meio de projetos integradores que somavam forças de diferentes instituições do país e do mundo, foi um impulso para o surgimento das pesquisas sobre oralidade. O Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC), por exemplo, representou uma forma colaborativa de unir pesquisadores de grandes cidades em diferentes regiões do Brasil (Nordeste, Sudeste e Sul) que antes estavam isoladamente explorando a discussão sobre o Português falado.

O que chama atenção, neste percurso, é o fato de os pesquisadores terem investigado questões sobre a fala de maneira descritiva e incidirem acidentalmente na sala de aula de língua materna, percebendo que a didatização da oralidade e o ensino sobre a fala se tornou algo maior e central nas pesquisas do campo linguístico. Conforme assume Castilho (2005):

No final dos anos 80 surgiram algumas teorizações fundamentadas nos achados. O interesse era basicamente descritivo, sem preocupações educacionais. Mas esta foi, aliás, a típica história de atirar no que se vê e acertar no que não se vê. O ensino foi o alvo dessa bala que se supunha perdida. Pois logo nos demos conta [...] de que a oralidade abria caminhos de muito interesse para uma nação pouco letrada¹ como a nossa. Por meio da língua falada poderíamos chegar à língua escrita, num percurso mais proveitoso, porque fundamentado no que o aluno já sabe para chegar a domínios que ele não conhece (CASTILHO, 2005, p. 2).

Importa citar que outros teóricos, como Marcuschi (1997), também consideram que a participação da oralidade no processo inicial de escolarização do falante é fundamental para um trabalho escolar com a língua menos excludente. Justifica-se essa questão devido ao aluno,

1 Importa destacar que a fala do linguista não representa, na visão deste trabalho, os letramentos enquanto prática social, no campo dos Estudos de Letramento, atualmente no Brasil, mas sim em um período histórico, cuja acepção do termo era mais próxima de “alfabetização” e também quando determinado acesso à cultura escrita estava restrito a uma pequeníssima camada social.

no primeiro momento de socialização, trazer para a escola uma variante falada da língua e se tornar papel da escola não corrigir de modo coercitivo essa variante, garantindo que o usuário da língua possa acessar outros níveis dos orais mais formais e complexos, bem como entrar no processo de alfabetização, posteriormente, por meio dessa variante inicialmente introduzida pelo próprio alunado.

Carvalho e Ferrarezi (2018), ao defenderem a oralidade na educação básica, argumentam, ainda, que “a oralidade de cada um é um patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda a existência”, de maneira que, como essencial e naturalmente constitutiva do homem, “nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 17). A esse respeito, Castilho (2005) pontua:

Ora, nossa identidade está em nossa língua. Se a vemos respeitada e aproveitada na escola para o início de nosso percurso, tudo bem. Mas se de cara vão te dizendo que sua linguagem é uma lástima, tchau mesmo! Aqui reside a maior importância da incorporação da língua falada no ensino (CASTILHO, 2005, p. 2).

Pensando nessa perspectiva para o ensino de língua materna, é interessante refletir sobre alguns pontos que são importantes para **a escolarização sistemática da oralidade no ensino de língua materna na educação básica**, objeto de estudo desta pesquisa, sendo elas: *as competências de fala e escuta ativa no ensino oral; os gêneros orais no ensino escolar; as atividades de retextualização para ensinar oralidade e trabalhar sua relação com a escrita; e, ainda, a avaliação da oralidade*. Cabe ressaltar que questões ligadas à *análise linguística na oralidade* devem aparecer de maneira transversal nesta discussão, perpassando vários desses pontos destacados para o ensino sistemático da oralidade. Após essa discussão sobre o ensino da oralidade na escola básica, é importante refletir sobre a formação docente para este trabalho com o oral.

3.1 O ensino sistemático de oralidade na educação básica

Inicialmente, é válido considerar que, quando se discute o ensino sistemático da oralidade, pressupõe-se um planejamento pedagógico que contemple atividades de fala, escuta e reflexão/compreensão da língua, tal qual propõem os PCNs (BRASIL, 1997/1998). Na releitura desta proposta, Carvalho e Ferrarezi (2018) apontam para a necessidade de a escola privilegiar a oralidade como “*conteúdo programático*” e, nesse sentido, do professor dedicar parte do “*tempo*” de aula para desenvolver esse objeto de ensino, entendendo que “falar e ouvir são conteúdos de língua portuguesa previstos em lei e que, quando o professor de língua

portuguesa está treinando oralidade com os alunos, não está enrolando, deixando de trabalhar” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 32). Por isso, os autores indicam três “dimensões” que devem ser contempladas na sistematicidade de ensino do oral: o “**método**”, que diz respeito à utilização de uma metodologia de aprendizagem coerente para os alunos desenvolverem as “competências comunicativas”; a “**continuidade**”, que está relacionada a uma insistência contínua do ensino do oral por meio de atividades regulares, e não soltas ou esporádicas, incluso a ela (a continuidade), também, um bom “**planejamento**”; e, em terceiro, ainda, a “**progressividade**”, em que concerne ao olhar docente atento para desenvolver as competências e habilidades dos alunos de maneira progressiva, ou seja, partindo de habilidades de base e mais simples até as habilidades mais complexas (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 32, grifo do autor).

3.1.1 As competências de fala e escuta ativa

Pensando nesta proposta sistemática para o desenvolvimento da oralidade, é necessário um olhar atento e especial para as competências do “ouvir e falar”, aprendidas juntas e mutuamente, a fim de garantir ao aluno a proficiência linguística necessária para a vida cotidiana por meio de atividades de linguagem e comunicação. Sobre isso, Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 34) propõem, inicialmente, que, para um sujeito da língua se comunicar de modo eficaz, em uma interlocução, ele deve desenvolver a escuta e a fala: “há muito se sabe que quem não sabe ouvir não é bom falante”. Os PCNs (BRASIL, 1997) falam sobre as “*atividades significativas*” serem o lugar privilegiado para o desenvolvimento das competências comunicativas da oralidade uma vez que, individualmente ou coletivamente, os falantes poderão explorar aspectos como, “*entonação, dicção, gestos e posturas*”, para dar sentido aos textos falados. Mais tarde, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018) irá ratificar que tais atividades sejam imbuídas de sentido e reflexão, para levar o aluno a um domínio linguístico que extrapola o textual e é situado e contextualizado com as práticas sociais, proporcionando a formação cidadã, crítica, ativa e autônoma do indivíduo. Sendo assim,

As atividades ligadas à oralidade têm de se revestir sempre de alguma utilidade reconhecível, além do ‘ganhar nota’, e devem ter relação com as atividades orais do cotidiano. E isso não é difícil no ambiente escolar, pois há uma infinidade de atividades úteis para o cotidiano da escola que demandam competências no ouvir e no falar, desde levar um recado a alguém até apresentar um seminário em classe ou palestra em um evento da escola. Todo variado conjunto de atividades possíveis pode ser planejado de maneira a que os alunos não o vejam como mera ação escolástica para fins de quantificação e nota, mas como atividades úteis no dia a dia da instituição e produtivas em sua formação pessoal (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 35).

Sob a perspectiva sistemática para o ensino da oralidade, Alvim e Magalhães (2019) também defendem que em um ensino linguístico na perspectiva da interação humana privilegiando o social, as atividades com a língua materna devem prever, então, projetos comunicativos. Assim, privilegia-se a fala, a leitura, a escrita e os textos como processos culturais e ideológicos do dizer, sendo um trabalho linguístico que não se encerra em si mesmo, mas ganha vida no contexto social.

A oralidade entraria em cena, nesse sentido, em um trabalho em sala de aula por meio dos gêneros, enfocando quatro aspectos relevantes: “a) valorização de textos de tradição oral; b) oralização de textos escritos; c) variações linguísticas e relações entre fala e escrita; d) produção e compreensão de gêneros orais” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012 *apud* ALVIM; MAGALHÃES, 2019, p. 29). A escuta ativa, segundo as autoras, incide justamente nos enfoques c e d.

Alvim e Magalhães (2019) concordam com a proposta de diferentes autores da área, por exemplo Dolz e Schneuwly (2004), para que as atividades escolares de oralidade, dentre outras propostas, levem os alunos a níveis mais complexos de leitura e produção de textos, ampliando suas competências de comunicação. A escuta, nesse sentido, pode proporcionar aos alunos a compreensão de gêneros orais e a percepção de aspectos da oralidade presentes em situações interacionais de interlocução através de uma observação e reflexão mais atenta.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, alguns elementos são necessários para o ensino da oralidade que leve o falante a ampliar suas habilidades e competências comunicativas, sobretudo nas atividades de escuta para a compreensão e construção dos sentidos em situações orais de comunicação. Dentre elas, estão os “marcadores conversacionais” que verificam a escuta atenta ou não do interlocutor, para a ratificação da ação de ouvir; as “repetições” e “paráfrases” que retomam o discurso já falado; as “correções” que procuram reparar enganos de natureza sintática ou lexical; as “hesitações” que procuram ordenar a fala para que o discurso esteja coeso e podem caracterizar alguma indecisão do falante; as “digressões” que ligam algo externo ao discurso por meio de interrupções temporárias; as “expressões formulaicas” que seriam expressões de polidez, expressões prontas e citações já usualmente normalizadas na sociedade; e, finalmente, os “atos de fala” que também estão ligados à polidez para “elogiar, agradecer, aceitar, discordar, recusar” etc. (CAVALCANTE; MELO, 2006 *apud* ALVIM; MAGALHÃES, 2019, p. 33). As autoras pontuam que é necessário o reconhecimento e compreensão dos alunos para “esses elementos

da fala, não como aspectos que devem ser teorizados com fim em si mesmos, nem mesmo com exercícios mecânicos, mas com atividades graduais de reflexão sobre a contribuição de tais elementos na construção de sentido” (ALVIM; MAGALHÃES, 2019, p. 33). Ainda dentre as atividades envolvidas no processo de escuta ativa, estão as tomadas de nota como facilitadoras da aprendizagem, pela possibilidade do registro que acompanha a situação discursiva para verificação dos conhecimentos desenvolvidos e aprendidos.

Finalmente, citando Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), Alvim e Magalhães (2019) explicam sobre um “guia de escuta”, que permite uma análise da oralidade desenvolvida no contexto de produção escolar e que leva o interlocutor a um melhor aproveitamento da atividade de ouvir. Dentre as atividades contempladas pelos alunos nessas práticas escolares da oralidade estão aquelas em que eles:

- nas exposições orais dos colegas, ou ouvindo uma conferência, **escutam atentamente** para completar um guia de escuta; - **observam**, nas exposições orais, **as capacidades dos expositores e lacunas**, a fim de indicar os aspectos do gênero que serão objeto de ensino pelo professor; - **aprendem a escutar** uma exposição **para obter informações** sobre um tema, fazendo anotações, por exemplo; - **detectam os mecanismos de linguagem do expositor**; - **realizam análise**, com possibilidade de retomada de características do gênero oral focado, **para conhecer essas formas de interação**, tanto no que se refere à apresentação, quanto na participação como um ouvinte; - **realizam discussões e avaliações sobre performance** de um colega e **analisa se a apresentação contemplou as configurações do gênero**; - **realizam atividades**, como questionários, por exemplo, baseadas em passagens transcritas **para análise de elementos da oralidade** (ALVIM; MAGALHÃES, 2019, p. 34, grifo nosso).

As autoras ressaltam a relevância dessas discussões sobre uma escuta mais atenta, para se realizar no trabalho escolar com a oralidade, e a pouca ênfase, inclusive bibliográfica, dada ao tema. A própria definição desse objeto de ensino (a escuta) e/ou objeto de pesquisa é vago. Por isso, elas consideram que um modelo viável a ser seguido para trabalhar a escuta ativa na escola deve ir além de identificar o tema e os participantes da situação comunicativa, seguindo a sequência de atividades composta pelos seguintes objetivos:

1) compreender gêneros orais (ou escrita oralizada); 2) analisar gêneros orais; 3) aprender a escutar: analisar comportamentos e participações nas interações orais; 4) compreender o funcionamento de gêneros orais com vistas à participação social; 5) tomar notas; 6) retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição (ALVIM; MAGALHÃES, 2018 apud ALVIM; MAGALHÃES, 2019, p. 35).

Dessa maneira, o aluno, ao desenvolver competências comunicativas da fala, proporciona ao colega de classe a possibilidade de ampliar as competências de escuta, ambas numa mesma atividade integrada e interlocutiva. O que leva, por vezes, o adulto à universidade, ao mundo do trabalho ou a outros espaços de fala sem saber ler, escrever, ouvir ou falar é a

falha na educação básica de um trabalho sistemático e coeso em volta destas competências (CARVALHO; FERRAREZI, 2018).

3.1.2 Gêneros orais no ensino escolar

Dolz e Bueno (2015) analisam como o movimento em torno dos textos por meio dos estudos dos letramentos foi um ponto fundamental e inicial para que o debate sobre o trabalho escolar com os gêneros fosse ampliado com a justificativa de que em uma sociedade na qual as práticas de linguagem incidem sobre a escrita, o seu domínio (por meio da escolarização da leitura e escrita de textos) proporciona uma participação social mais ativa dos usuários da língua. Os autores problematizam, no entanto, a dificuldade na abertura para o oral neste contexto de discussão em que os gêneros estão constantemente restritos ao universo da escrita. “Despreza-se, dessa forma, os demais textos, como os orais ou os produzidos na interface oral-escrita. Ignora-se que alguns problemas de leitura e da escrita podem ter a sua origem em um domínio limitado das práticas orais” (DOLZ; BUENO, 2015, p. 119).

Bueno (2019) afirma, também, que, embora a fala e a escuta estejam ainda mais presentes no cotidiano do falante nativo do que a escrita e a leitura, quando se pensa na sala de aula de língua, há uma inversão sobre esta primazia do oral. Além disso, assumindo que agimos em diversas situações sociais por meio de textos, os gêneros podem ser utilizados de forma contextualizada nas atividades comunicativas, ampliando a capacidade de uso social da língua por meio dos seus usuários.

Reforça-se aqui, ainda, a importância dada pelos documentos oficiais (cita-se os PCNs a título de exemplo) para o direcionamento de um trabalho escolar que centralize os gêneros, desde os escritos aos orais. Tal fato se dá à medida que os parâmetros pontuam como o ensino de língua deve colaborar para os falantes participarem ativamente das situações sociais de linguagem de maneira a tornarem-se cidadãos e, por meio dos gêneros, seria possível uma inserção social e cultural adequada aos contextos de uso em que esses usuários da língua seriam protagonistas, nas ocasiões de comunicação, no papel de interlocutores (BRASIL 1998 *apud* BUENO, 2009).

A partir dessa discussão, assumimos a proposta de Travaglia (2013) para definir este objeto de estudo e ensino, o gênero oral. O autor, em suas pesquisas sobre linguística de texto e teoria do discurso, percebeu a complexidade que envolve os estudos dos gêneros orais e assumiu que “algumas questões se mostraram pertinentes para a realização de projetos de pesquisa sobre gênero oral. A primeira delas diz respeito à distinção entre gênero e atividade”

(TRAVAGLIA, 2013, p. 1). A partir dessas definições, o teórico conceitua os gêneros orais como aqueles que têm como suporte a voz humana, isto é, reproduzidos pelo aparelho fonador; e que devem ser produzidos e reproduzidos através da voz (oralmente), tendo ele ou não uma versão escrita (TRAVAGLIA, 2013). É importante salientar, desse modo, que a mera oralização de um texto escrito não o configura como gênero oral, pois, além de ter como suporte a voz humana, ele deve ter sido produzido em uma comunidade com a intenção de se realizar oralmente. O autor lembra que

A decisão de considerar gênero oral também a realização falada, com suporte da voz, de determinados textos escritos não é tranquila [...]. No funcionamento dos gêneros dentro das comunidades discursivas ou esferas de atividade humana há gêneros que são escritos para serem oralizados [...]. Há outros que são orais na sua origem, mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita. [...]. Finalmente há outros que são sempre orais e não têm versão escrita [...]. (TRAVAGLIA, 2013, p. 5).

Dessa forma, assumindo esta necessidade em contemplar o ensino de língua escolar para a oralidade por meio dos gêneros, Bueno (2009) baseia-se no interacionismo sociodiscursivo para pensar neste trabalho pedagógico. A autora, partindo da proposta teórica de Bronckart (1997), pontua alguns elementos que devem ser considerados fundamentais para o sujeito da língua mobilizar em forma de saber ao utilizar um gênero, sendo eles: “a situação de produção de um textos deste gênero”, incluindo o status social dos interlocutores que o produzem e seus objetivos para a interação; “a organização textual”, isto é, o formato e design discursivo utilizado; e, ainda, a “a linguagem, ou seja, [...] aspectos linguístico-discursivos” para o processo de textualização e enunciação (BUENO, 2009, p. 11).

Acrescentando a proposta de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), devem ser considerados alguns elementos “não-linguísticos ou prosódicos” no processamento de textos orais, sendo necessário lançar mão de

meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração risos, suspiros; meios cinésicos: atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico; aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza; disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração (DOLZ; SCCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 134).

Nesse sentido, nota-se que, para o aluno aprender em que situações utilizar o gênero oral de forma estruturada, com a linguagem e postura adequadas, isto é, desenvolvendo as possibilidades da linguagem (verbal e não verbal), ele precisa inteirar-se das práticas e situações comunicativas em questão. Assim, será possível que, como objeto de estudo, o gênero oral possa, contextualizado, ser produzido e organizado, mesmo que de forma escolarizada, de

maneira a contribuir para as potencialidades linguísticas do falante. Essas potencialidades e/ou capacidades de linguagem são organizadas em três tipos por Dolz e Schneuwly (1998) e retextualizadas na obra de Bueno (2009, p. 11): “capacidade de ação que será desenvolvida com o trabalho com a situação de produção; capacidade discursiva, com a organização textual; e capacidade linguístico-discursiva, com os aspectos linguístico-discursivos.”

Finalmente, pensando na aplicação metodológica para um ensino mais sistemático dos gêneros orais, Bueno (2009) chama atenção para a necessidade do desenvolvimento de um “modelo didático do gênero”, no qual serão levados em conta “contexto de produção”, “organização textual”, “linguagem” e “meios não linguísticos”. Além disso, para a elaboração deste modelo, faz-se necessário uma análise detalhada de diversos protótipos do gênero que será didatizado, além de uma busca atenta sobre teóricos que descrevem e ensaiam sobre o gênero em questão. Com base neste levantamento, será possível desenhar um modelo didático que dê conta do contexto de produção e circulação do gênero, além da sua organização e estrutura textual, aspectos linguísticos e discursivos e não-linguísticos também. Conforme apresenta a autora, “essas características nos indicarão as dimensões ensináveis do gênero estudado e nos mostrarão também que outros recursos podem ser necessários para que o aluno aprenda a agir por meio desse gênero” (BUENO, 2009, p.12).

Bueno (2009) afirma, ainda, que, após essa estruturação didática para o ensino do gênero, para a concretização do trabalho, deve ser desenvolvida uma Sequência Didática (SD)², isto é, uma série de atividades que resultarão na aprendizagem aplicada do gênero por meio dos alunos no espaço escolar, bem como na evolução no domínio das capacidades de linguagens pertencentes aos gêneros orais. Ainda no processo de preparação das SDs, é interessante que o docente faça uma adequação do planejamento didático a ser desenvolvido de acordo com o grupo-classe que participará das atividades, “já que, por ser bem completo, o modelo didático possibilitará que se construam inúmeras sequências, que diferirão entre si pelo nível de complexidade das dimensões ensináveis tratadas em cada série” (BUENO, 2009, p.13).

3.1.3 Atividades de retextualização para ensinar oralidade

² Como forma de ilustrar o desenvolvimento didático das sequências que contemplem o ensino dos gêneros orais, a autora sugere o modelo de SD de Dolz e Schneuwly (2004) ou a SD teorizada por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005-2006).

Um outro ponto importante no ensino da oralidade são as relações estabelecidas entre a fala e a escrita. Isso porque este espaço entre as duas modalidades é historicamente carregado de confusões e equívocos que podem gerar polaridades, dicotomias e hierarquizações entre ambas. Marcuschi (2010) dedica toda uma obra à discussão complexa que é entender os limites entre o oral e o escrito e como essa relação pode se dar no campo da educação linguística do ensino básico. O autor coloca, inicialmente, que a “língua falada” e “língua escrita” possuem mais semelhanças do que diferenças, tanto em termos linguísticos como sociocomunicativos. Desse modo, muitas das distinções colocadas entre as duas modalidades, na verdade, são propriedades da própria língua. O autor, inclusive, chama atenção para o fato de que “uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder” (MARCUSCHI, 2010, 46). Sendo assim, fica evidente que uma visão dicotômica entre fala e escrita não tem sustentação e ambas são opções de utilização e atualização da língua nos usos diários das situações e atividades sociocomunicativas.

Sob um ideal desconstruído das polaridades presentes na relação fala e escrita, uma possibilidade de conexão que pode ser estabelecida entre elas, no ensino de língua materna, é o processo de *retextualização* dos textos orais para textos escritos. A prática de retextualizar uma produção textual implica na atividade linguística e sócio-comunicativa de reproduzir textos em uma outra modalidade da língua, diferente da sua forma original de produção, ou mantendo a mesma modalidade da língua, porém lhe atribuindo outra roupagem. Ou seja, passa-se um texto originalmente escrito para a fala, um texto falado para o escrito, ou mesmo um texto falado para outro texto falado, e um escrito para outro texto escrito.

Marcuschi (2010) afirma que o desenvolvimento da prática de retextualização no ensino de língua materna é uma oportunidade de os falantes transitarem entre as modalidades da língua (da fala para a escrita ou da escrita para a fala), por meio de textos que se revestem da situação social evidenciada pelo indivíduo, em alguma atividade diária em que ele esteja utilizando a linguagem, para contemplar o que esse usuário da língua deseja realizar no processo comunicativo em questão. Isto é, se a escrita ou oralidade não são práticas sociais da linguagem estanques, dicotômicas e superiores, a escolha do sujeito por produzir um texto falado ou escrito estará à disposição da situação comunicativa que, mudando, pode exigir do falante uma mudança de modalidade para reproduzir seu texto, agora, retextualizado. Por isso:

A retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização.

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação escrita-oralidade (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

O teórico considera, ainda, que a retextualização da fala para a escrita pode parecer uma tarefa restrita ao universo escolar e/ou acadêmico quando, na verdade, ensaia um exercício com a língua que faz parte do cotidiano comum dos usuários da língua e que, embora se trate de uma atividade complexa, é realizada de maneira corriqueira. Sobre isso, Marcuschi (2010) considera que

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Além disso, neste delinear, incide a coesão e coerência textual (estruturas sintáticas, morfológicas, semânticas e gramaticais organizadas como unidades lógicas do pensamento para manter a concatenação de ideias) que, para serem mantidas na passagem do texto de uma modalidade para a outra, carecem do processamento cognitivo de entender sobre o que se está produzindo. Faz-se necessário, também, esclarecer o equívoco que leva as pessoas a crerem que a fala é o local do conhecimento concreto enquanto a escrita (como atividade superior) é o espaço propício para o saber abstrato se manifestar.

Para ilustrar as atividades de retextualização como um processo linguístico complexo, é interessante trazer alguns pontos fundamentais sobre os quais sucedem as práticas metodológicas de mudança do texto de uma modalidade para a outra. Primeiramente, vale esclarecer que há uma diferença entre *retextualização* e *transcrição*. Marcuschi (2010, p. 49) afirma que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”, realizando mudanças significativas que não podem ser deixadas de lado nas operações de transcrição, mas sem interferir na natureza do discurso. O processo de retextualização, no entanto, passa por interferências mais significativas, sobretudo no que diz respeito à linguagem.

Em segundo lugar, pode-se considerar que quatro elementos devem ser levados em conta como primordiais para aproximar e diferenciar um texto oral de um escrito no processo de retextualização, e eles são teorizados por Marcuschi (2010) com base nos pressupostos de Rey-Debove (1996). O primeiro se trata da “*substância da expressão*”, que corresponde à matéria linguística (letra e som) que possui correspondência, além de idioletos e dialetos presentes em uma língua. Também pode ser citada a “*forma da expressão*”, que diz respeito à

distinção entre signos falados (fonemas) e signos escritos (grafemas), os quais se acentuam na passagem da escrita para pronúncia. Ainda há a “*forma do conteúdo*”, que concerne a expressões e unidades lexicais que podem ser consideradas sinônimos no plano linguístico, inclusive dicionarizado, porém se realizam de forma distinta na fala e escrita. Finalmente, cita-se a “*substância do conteúdo*”, a qual corresponde às variantes linguísticas que podem ocorrer em um texto escrito e falado, ligadas à situação e ao contexto comunicativo, embora sejam equivalentes do ponto de vista pragmático. É válido salientar que, segundo o teórico, a “substância” e a “forma da expressão” estão mais ligadas ao plano linguístico da passagem da fala para a escrita, como uma transcodificação. E, embora a Transcrição não corresponda a uma atividade de metalinguagem simples, de mudança de um código a outro, ela faz parte e já diz respeito a uma parte da transformação significativa que o texto sofre no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 50-51).

Ao considerar que diversos aspectos devem ser levados em consideração neste processo de passagem do texto oral ao escrito, desde os linguísticos, textuais, discursivos, até os cognitivos, Marcuschi (2010, p. 69, grifos do autor) assume quatro grandes processos que envolvem os aspectos citados, sendo eles, respectivamente: (A) “*idealização*” que dá conta de atividades de “eliminação, completude, regularização” do texto/discurso quando está sendo retextualizado; (B) “*reformulação*”, que concerne ao exercício de “acréscimo, substituição, reordenação”, também de ordem linguística e textual/discursiva; (C) “*adaptação*”, que diz respeito ao “tratamento das sequências ou turnos de fala”, sendo uma atividade metalinguística que exige atenção e operações nem sempre inofensivas; e, ainda, (D) “*compreensão*” que concerne a atividades de “inferência, inversão, generalização”, sendo a parte mais complexa e menos trabalhada, uma vez que, para se retextualizar ou interagir com um texto, é necessário, prioritariamente, compreendê-lo. Todos esses procedimentos só são possíveis pela compreensão básica e inicial do texto (MARCUSCHI, 2010).

O autor reflete, de modo geral, sobre a possibilidade das atividades de retextualização serem incorporadas no ensino de língua relativo à oralidade por meio de um trabalho atento e meticuloso, já postulado pelos PCNs. Trata-se, enfim, de forma prática e eficaz “de se obter informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 124), evidenciando-se, precisamente, que a escrita não é uma forma de representar a fala, tampouco a fala seja lugar propício para o caos e desordem. Retextualizar é, portanto, um modo relevante de tratar

questões de sentido no campo de ações comunicativas socialmente situadas em seus contextos de produção.

3.1.4 A avaliação da oralidade

Araújo e Suassuna (2020) desenvolveram uma pesquisa que ajuda a pensar sobre a importância em avaliar a oralidade. Ao dialogar com diferentes referências dos estudos da oralidade, as autoras percebem como os desafios em evidenciar a oralidade estão desde a compreensão sobre o que se trata esse objeto de ensino, até a percepção de que ele é ensinável, de modo que deve ser dado a ele um espaço na sala de aula de língua. Isso repercute no trabalho didático que é realizado com o oral, pois os docentes acabam reduzindo sua atenção a apenas um aspecto da oralidade, ignorando outras dimensões que deveriam estar contempladas nesse ensino. As autoras baseiam-se nos pressupostos interacionistas sociodiscursivos de Dolz; Schneuwly (2004) para propor um trabalho mais completo com a oralidade partindo dos textos e gêneros discursivos. Segundo os teóricos sócio-interacionistas, os gêneros do discurso são espaços, por excelência, que refletem muitas das práticas sociais e podem permitir que os falantes ampliem suas competências linguísticas por meio da repetição ou escolarização desses textos.

Nesse sentido, o primeiro ponto assinalado pelas autoras para avaliar a oralidade é que se considere uma avaliação contínua e formativa, pois será possível analisar todo o processo de desenvolvimento do falante do decorrer da reprodução de sequências didáticas que devem dar conta de gêneros e modelos de práticas sociais da linguagem na oralidade: “Ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considera a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento” (ARAÚJO; SUASSUNA, 2020, p. 102). Por isso, as autoras consideram que a avaliação da oralidade deve ter início na primeira produção do discente, para que o professor, como mediador da aprendizagem, possa organizar seu planejamento pedagógico em função das necessidades dos aprendizes que irão se destacar nessas primeiras atividades.

Além disso, o olhar do professor deve ser global e amplo para as práticas de oralidade, a fim de que não se caia no erro de avaliar apenas aspectos normativos, por exemplo, e ignore-se o caráter discursivo, o comunicativo e interacional das produções dos falantes. Trata-se de ter um olhar qualitativo para o texto do aprendiz. Ao basear-se nos pressupostos de Melo e

Cavalcante (2007), Araújo e Suassuna (2020) propõem que três critérios sejam considerados para a avaliação da oralidade:

extralinguísticos (relacionados ao contexto comunicativo); paralinguísticos (referem-se à maneira de produzir a fala); linguísticos (compreendem as estratégias de interação verbal e o uso adequado da língua no contexto comunicativo). Aos critérios paralinguísticos, as autoras acrescentam os aspectos cinésicos, os quais englobam os movimentos corporais que acompanham a fala (ARAÚJO; SUASSUNA, 2020, p. 104).

No que diz respeito ao elemento discursivo, as autoras propõem que devem ser analisadas as representações e relações envoltas na situação comunicativa, desde relações interpessoais entre os participantes da prática de linguagem, até elementos ligados ao contexto da situação comunicativa e que exigem determinados comportamentos dos sujeitos, como a polidez, respeito aos turnos de fala, posição dos participantes etc. Para o aspecto textual, estariam envolvidas as construções de sentido, os elementos gramaticais, marcadores conversacionais, ou seja, elementos que promovem a compreensão plena da fala, dos textos falados. E, no que concerne à acústica, os elementos que devem ser levados em conta envolvem questões fonéticas e prosódicas, para que o texto seja inteligível aos seus ouvintes que, acompanhado na cinestesia do texto, daria conta também da linguagem corporal que auxilia a fala.

As autoras destacam que o estudo e as categorias de avaliação não são fechadas, podendo ser ampliadas, considerando o caráter plural da língua e de suas práticas. Afinal, “o que importa destacar é a necessidade de que tanto o professor quanto os alunos tenham clareza dos critérios avaliativos da oralidade, para que haja uma coerência entre ensino e avaliação da aprendizagem.” (ARAÚJO; SUASSUNA, 2020, p. 107).

3.2 Formação docente no ensino da oralidade

Schneider (2019), em um trabalho que discute as possibilidades para uma formação docente em Letras que privilegie o oral, sustenta que, historicamente, o debate em torno da oralidade se deu de modo restrito, o que reafirma a necessidade de ampliação dessa discussão para a formação de professores, principalmente no que diz respeito ao trabalho escolar com os gêneros orais. Tal fato justifica a atual crescente busca por materiais que trabalhem esse objeto de estudo para auxiliar e embasar as ações docentes em sala de aula (SCHNEIDER, 2019). Por isso, pesquisas como a presente são importantes pela necessidade de debater a visão que os professores do ensino básico têm sobre a oralidade e sua didatização, bem como a importância

de fomentar que pesquisas como essa circulem em ambientes escolares para contribuir com uma formação continuada de professores.

Parte-se, aqui, do pressuposto de que trabalhar a oralidade na educação básica não é “ensinar o indivíduo a falar”, e sim levá-lo ao desenvolvimento das variedades dos saberes linguísticos por meio da análise e uso da fala em situações comunicativas diversas; é papel da escola preparar o falante para interagir nas diferentes situações da vida através dos gêneros orais, agindo sobre a linguagem: argumentando, pleiteando, narrando, e expondo informações e argumentos por meio do discurso oral (SILVA, 2012 *apud* SCHNEIDER, 2019, p. 124). Dentre as dificuldades em realizar este trabalho de modo coerente e produtivo está a redução ao ensino de uma oralidade que corresponde à oralização de textos em voz alta ou à pouca variedade de escolhas para os gêneros contemplados nas aulas, restringindo as atividades escolares com o texto à dimensão dos mesmos gêneros de sempre: seminários, debates e exposições orais.

Schneider (2019, p. 125) propõe, então, que “para que tenhamos um trabalho de qualidade nas escolas, calcado nesses princípios, a formação de professores precisa ser repensada”. A autora argumenta, ainda, que a ausência de discussões nos cursos de formação inicial e continuada dos professores não tornam claras as noções básicas sobre a didatização da oralidade para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos sobre o oral. A esse respeito, Schneider (2019) cita uma pesquisa realizada por Galvão e Azevedo (2015) que buscou compreender a concepção que os professores têm sobre a oralidade. Percebeu-se que as atividades para o desenvolvimento do oral são restritas às relações entre fala e escrita, como a resposta em voz alta a perguntas feitas, que muitas vezes têm seus textos em versão escrita. Apesar disso, espera-se que alguns docentes já tenham a percepção de que um trabalho com a oralidade partindo dos gêneros é o mais coerente para o desenvolvimento linguístico do falante situado socioculturalmente, ratificando o avanço das pesquisas na área de modo mais significativo nos últimos anos.

Outra ilustração para esta discussão está na obra de Palmieri (2005) também referenciado por Schneider (2019). A pesquisa apresentada tem como foco compreender o quanto os estagiários dos cursos de Letras estavam inteirados com o debate sobre o ensino do oral. Evidenciou-se que grande parte dos participantes ainda relacionam a oralidade reduzidamente à fala e em dependência com a escrita, desconstruindo-a como uma prática social própria. Ficou latente, na pesquisa, em certa medida, a defasagem nos cursos de

formação, preparando de maneira insuficiente o futuro professor para trabalhar a oralidade e sua didatização. A defesa da autora Schneider (2019) é que “durante a sua formação sejam apresentadas e discutidas com os futuros professores não só as teorias dos gêneros textuais, orais e escritos, mas sua transposição, a fim de que esses saibam utilizar os gêneros com função social, como prática social interativa” (SCHNEIDER, 2019, p. 125).

Dentre as inovações propostas para uma prática de formação docente que leve ao desenvolvimento da autoria, da reflexão crítica, da produção e compreensão que resulta na discussão coletiva; a autora Schneider (2019) cita Szundy e Cristóvão (2008) que propõem a elaboração de materiais didáticos para levar a uma formação profissional crítica, em que o docente é levado a refletir e repensar suas práticas.

Por isso, a autora narra, por último, uma experiência pessoal de pesquisa e formação que se deu mediante a oferta de uma disciplina para os cursos de Pedagogia e Letras, para a formação docente, que envolvesse o trabalho com a oralidade. Dentre as atividades de pesquisa desenvolvidas na disciplina para a construção de materiais didáticos para a oralidade e o trabalho didático envolvendo planejamentos de aula, os professores em formação constataram a pouca variedade dos livros didáticos em contemplarem gêneros orais, trazendo como sugestão pedagógica aqueles gêneros da oralidade considerados mais canônicos, tangenciando aqueles que abordam os multiletramentos, a interdisciplinaridade, como *o podcast, o vlog, a peça teatral*, dentre muitos outros. Além disso, com poucas plataformas conhecidas para formação e compartilhamento de materiais didáticos como forma de democratizar o ensino e orientar esse trabalho pedagógico, tornou-se necessário a criação desse espaço de desenvolvimento e facilitação para a pesquisa e escolarização da oralidade como eixo de ensino de língua.

Dentre os principais desafios apresentados pela autora para a formulação do próprio material didático, durante a disciplina que ela narra como experiência para trabalhar a oralidade, estavam: (i) contextualizar uma atividade, pensando um grupo-classe, uma escola e os materiais adequados para as condições de aprendizagem, partindo de uma situação hipotética e não real de ensino. No que diz respeito aos elementos característicos dos gêneros orais a serem trabalhados: (ii) conceituar o gênero sem materiais teóricos de base para isso, devido à pouca bibliografia da área. No que concerne à relação entre a oralidade e a escrita: (iii) desenvolver atividades que realizam uma integração entre as duas modalidades, destacando as suas diferenças nas atividades feitas, como a oralização, a análise linguística oral etc. Ainda neste processo, uma outra dificuldade relacionada ao gênero era: (iv) articulá-lo a uma prática

social, entendo o texto de maneira relevante para as atividades sociais de comunicação, e não como pretexto. Também se mostrou desafiante: (v) atentar para os aspectos extralinguísticos da oralidade, para que as atividades elaboradas contemplassem esta dimensão do ensino oral. Ainda na perspectiva dos gêneros, foi necessário: (vi) atentar para aspectos da textualidade dos gêneros elencados; além da busca por modelos de textos para a construção do material didático em se tratando de determinados gêneros dificilmente trabalhados, de modo a não haver com frequência um "protótipo" que sirva de exemplo nas atividades. E, finalmente, foi preciso: (vii) construir critérios avaliativos para as produções orais que deveriam ser realizadas pelos alunos em situações reais de escolarização (SCHNEIDER, 2019).

A autora encerra sua discussão “reiterando a importância da discussão na formação inicial e continuada sobre os gêneros orais, propiciando aos alunos da escola básica e superior um denso contato com a temática da oralidade” (SCHNEIDER, 2019, p. 136). Para isso, os professores precisam desenvolver papel decisivo no auxílio da elaboração de materiais didáticos autorais que pensem o ensino e a aprendizagem efetiva dos usos da oralidade no cotidiano da escola de ensino básico.

Uma outra pesquisa que procurou discutir a importância de uma formação docente para o trabalho com a oralidade foi a desenvolvida por Costa-Maciel e Barbosa (2016). As autoras também argumentam acerca da defasagem nesta formação dos professores de língua que os prepare para um trabalho interessante com a oralidade. Isto acontece, conforme lembram as autoras, mesmo com as orientações dos documentos oficiais para que o ensino da oralidade seja contemplado nas escolas da educação básica, sendo privilegiado o trabalho com os eixos de leitura e produção escrita de textos escritos. Uma grande dificuldade para desenvolver o espaço da oralidade na escola seria compreendê-la como objeto de estudo:

Essa problemática, de acordo com Mendes (2005), é sedimentada em dois vieses que o oral assume em nossa prática cotidiana. Primeiro, o fato de a linguagem oral ser ferramenta de mediação e de comunicação. Segundo, o fato de a mesma ser um eixo didático com especificidades que podem ser usadas nas ações de ensino-aprendizagem dos professores. Surgem, então, as questões: Quando e como o professor reconhece esses dois momentos de uso do oral em sua prática? Quando o oral se torna objeto a ser ensinado-aprendido? (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016, p. 94).

Partindo desses questionamentos, Costa-Maciel e Barbosa (2016) chamam atenção para a busca na compreensão do que o professor concebe por ensino da oralidade, como ele deve fazer isso em termos de planejamento, assumindo o oral como seu objeto de ensino escolar. As autoras, ao realizarem uma pesquisa de cunho qualitativo, buscaram compreender como

docentes de uma mesma instituição de ensino atuantes em diferentes grupos-classe direcionam seus trabalhos pedagógicos com a oralidade.

Um primeiro ponto problematizador é que, ao serem questionadas sobre os objetivos de ensino para Língua Portuguesa, as docentes participantes da pesquisa fizeram escolhas pedagógicas relacionadas ao ensino da escrita (tanto no eixo da leitura quanto no da produção de textos). Estas escolhas, embora não sempre de modo consciente, podem estar relacionadas ao maior destaque dado ao texto nas últimas décadas, sobretudo pela perspectiva de formar bons leitores e escritores. Isso implica uma preocupação maior na situacionalidade do uso da língua para a comunicação, formando sujeitos linguística e textualmente competentes para além de um domínio do código alfabético. Além disso, há uma preocupação em preparar esses sujeitos da linguagem para a vida, atuando através dos diferentes usos da língua de modo a participarem ativamente do corpo social e cultural, por meio de práticas sociais desenvolvidas em uma formação escolar cidadã: “A capacidade de ler o mundo, assim como a de ler o texto, tem como princípio o desenvolvimento de competências que transcendem ao ambiente escolar de formação e visa a favorecer o uso adequado da língua nas diferentes situações da vida cotidiana” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016, p. 98).

Para entender como a oralidade está colocada para as professoras, procurou-se constatar em qual momento havia uma reserva de tempo para trabalhar o oral, além das demandas exigidas nesta prática, os objetivos que se desejava atingir e as atividades a serem executadas. Para tais questões, as respostas giraram em torno de atividades de oralização de textos escritos (leitura em voz alta); discussões sobre um tema da aula de maneira oral e coletiva (como uma conversa mais informal); a socialização de experiências do cotidiano em voz alta como atividades de relato pessoal na modalidade oral de modo permanente no planejamento (semanalmente); e ainda a o debate sobre variação linguística e adequação a expressões que devem ser evitadas em um ambiente como o escolar. Sobre tais estratégias de ensino, o que as pesquisadoras Costa-Maciel e Barbosa (2016, p. 100) consideram é que “o que vemos são episódios de perguntas que parecem conduzir o aluno a se centrar no nível da opinião sobre o texto. Porém, não são evidenciadas questões estratégicas voltadas para desenvolver práticas argumentativas”. Assim, correspondem a “atividades que envolvem conversas e questionamentos entre os alunos, sem comprometimento com objetivos claros em relação ao que se deseja ensinar-aprender” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016, p. 100), isto é, reforçam-se práticas ligadas ao universo espontâneo e já consolidadas, que não proporcionam uma reflexão crítica sobre o ponto de vista autoral e estratégias de argumentação dos textos.

As autoras pontuam e há concordância neste trabalho sobre serem “necessárias tarefas estruturadas do ponto de vista metodológico e didático para que se possa efetivamente ensinar a oralidade. Não basta, portanto, se apoiar apenas em um gênero oral como veículo de uso da fala em voz alta” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016, p. 101). Pode-se refletir, assim, que os dados gerados na pesquisa citada reforçam como o ensino da oralidade é considerado pelos docentes, normalmente, como um meio para se trabalhar outras questões da língua ou de outras áreas do conhecimento, e não o oral que deveria ser o objeto de ensino ali.

Ainda no delinear da pesquisa com docentes para o ensino da oralidade, percebe-se, para atividades que desenvolvem a oralidade, que os principais desafios apontados nas práticas dos alunos são a timidez e com isso a inibição em falar, bem como a dificuldade em trabalhar questões de polidez na fala pela necessidade do falante em se expressar oralmente em situações sociais com um público plateia que exige uma postura mais controlada. Essas são competências linguísticas e discursivas que precisam ser ensinadas/escolarizadas, pois é preciso ensinar a como se comportar em situações que requerem a fala. Se um dos objetivos de ensino traçados pelas docentes é a compreensão da língua, por parte dos alunos, de forma integrada à vida cotidiana e social, é relevante que a escola prepare os falantes para o comportamento social da língua falada em situações de comunicação diversas. Este trabalho com a oralidade estaria em consonância com a orientação dos documentos oficiais e envolve tanto questões extralinguísticas/sinestésicas, como postura, gestualidade; como também questões linguísticas de adequação vocabular e polidez da fala.

Uma das professoras investigadas, por exemplo, menciona a dificuldade em desenvolver atividades orais mais complexas que exigem um nível maior de sistematização, em comparação com atividades menos reguladas, em que os alunos conseguem desenvolver com maior independência e facilidade. Como pontuam as pesquisadoras: “a partir do olhar da professora, percebemos o âmbito da informalidade, em que os alunos em um trânsito dialógico, operam com a língua sem maiores preocupações com a produção mais policiada, do ponto de vista do registro” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016, p. 103). Este dado pode ser problematizado quando se pensa uma formação docente que dê conta do trabalho mais sistematizado com a oralidade, com gêneros e com textos orais, pois é inviável desenvolver essas práticas metodológicas sem orientação prévia, estudo e planejamento pedagógico.

Na contramão das outras colegas de trabalho, uma das professoras entrevistadas pontua, interessantemente, que atende a demandas orais em sala de aula mais bem articuladas e

sistematizada que as demais. A docente menciona uma atenção aos aspectos linguísticos da fala, à relevância da multimodalidade ser considerada uma estratégia discursiva, além de atividades didáticas desenvolvidas visando fins sociais, ensinando os alunos com objetivos a serem alcançados através da oralidade para atender a essas demandas comunicativas. Traçar objetivos para o ensino da oralidade é, portanto, o caminho para a sistematização do seu ensino, evitando improvisos que refletem uma compreensão da oralidade como o local do espontâneo ou da recreação: “a efetivação dos objetivos [...] diz respeito à compreensão de que o trabalho com a oralidade representa mais do que colocar os alunos para falarem sobre determinado conteúdo. É posicionar-se criticamente, argumentar, fazer-se compreendido e expressar-se de forma coerente” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016, p. 106).

Outro ponto importante sobre uma formação docente adequada para o ensino coerente da oralidade é a atenção às variedades dos registros dos sujeitos e o fortalecimento da compreensão do oral, assim como a escrita, ser ajustável aos contextos de fala. Essa postura reforça a eliminação do preconceito linguístico e evita equívocos nas práticas de análise linguística e discursiva que buscam padronizar a fala ao tentar “eliminar” uma variante tida de menor valor. Pensando nisso, as principais alterações refletidas no trabalho docente com a oralidade a partir da tomada de consciência do que é preciso ser feito em sala para desenvolver o oral ilustrada pela pesquisa citada são postura do “querer” fazer diferente (como um ensino mais sistematizado, por exemplo), algo diretamente ligado à lacuna ou não na formação inicial do docente que compreende que não está executando um trabalho adequado para o eixo de ensino em questão; além da necessidade de apropriação dos currículos estaduais e municipais para dar conta dos espaços deixados na sua formação inicial e continuada. Ainda, é necessário imbuir nos alunos a compreensão de que existem competências a serem aprendidas através do trabalho com o oral e elas são necessárias na formação escolar do falante. Sem essa consciência do aluno e do próprio docente há um efeito cíclico de desmotivação por ambas as partes, ou seja, é preciso enxergar propósito na atividade para que haja motivação.

Encerra-se esta seção de trabalho lançando a reflexão sobre o papel docente na escolha do objeto de ensino escolar, como a oralidade, que deve ser mais bem elaborada, planejada com objetivos claros de aprendizagem. Para isso, é necessário investir na formação de professores (inicial e continuada), uma vez que não basta a tomada de consciência sobre um oral ensinável, é preciso sustentá-lo em práticas de ensino coerentes, consistentes, contínuas e fundamentadas. No capítulo seguinte, passa-se a apresentar a metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa.

4 METODOLOGIA

O ato de pesquisar, isto é, investigar acerca das coisas do mundo com objetivo de adquirir conhecimentos especializados de uma área do saber faz parte da história da humanidade e se desenvolve em todas as várias atividades humanas e instâncias sociais, como algo natural ao ser humano e ao sujeito social. Esta é uma posição tomada por Lüdke e André (2018) na qual este trabalho também se apoia, pois “é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (ANDRÉ 2018, p. 3).

O campo da Linguística Aplicada (LA), ao longo dos anos, tem buscado investigar a linguagem situada em uma perspectiva social das interações que os sujeitos realizam por ela. Para dar conta da complexidade do seu objeto de estudo, trata-se de uma área interdisciplinar, conforme aponta Motta-Roth; Selbach e Florêncio (2016). Moita Lopes (2009), citado no texto das autoras, aponta para uma LA “engajada” e “intervencionista”, de modo a se entender, como desafio atual dessa ciência, a criação de uma educação linguística brasileira de qualidade. A esse respeito, as autoras assumem que: “na nossa visão, pesquisas em LA visam dar conta de dados contextualizados, para interpretar o impacto social de questões linguístico-discursivas e elaborar uma explicação crítica sobre isso [...] de modo a subsidiar ou propor soluções ou abordagens a problemas variados” (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 25-26). É neste espaço que se desenvolvem as pesquisas de caráter qualitativo, que dão conta de uma grande diversidade de perspectivas, métodos, técnicas e análises. Nesse contexto, este trabalho propõe investigar o ensino da oralidade no ensino básico brasileiro, necessitando-se, assim, desenvolver, de maneira clara, os métodos de pesquisa adotados e o detalhamento do procedimento de análise.

4.1 Pesquisa qualitativa-interpretativa

Lüdke e André (2018) discutem as pesquisas de natureza qualitativa-interpretativa que procuram desenvolver um olhar crítico sobre a educação atual, buscando dar conta de uma investigação reflexiva. Para as autoras, um primeiro ponto caracterizador das pesquisas qualitativas é o “espaço de campo” em que o fenômeno educativo é investigado, bem como o pesquisador que se mostra, neste formato de pesquisa, o principal método de geração de dados, por meio da sua interação direta com o meio de investigação. É em decorrência deste caráter natural e dinâmico deste modelo de investigação que ela assume um aspecto naturalístico.

Ademais, um segundo ponto caracterizador da pesquisa qualitativa-interpretativa, pelas autoras, é sua capacidade descritiva para tratar os dados gerados, uma vez que todos os aspectos que compõe o quadro investigado devem ser tomados de forma crítica e, portanto, compreendidos com seu maior número de informações descritas.

Ainda a respeito deste modelo de pesquisa, ressalta-se que há uma preocupação em entender a investigação como um processo, e não como resultado e produto final. Além disso, há uma atenção especial aos significados atribuídos, pelos participantes da pesquisa, a respeito das coisas do mundo, isto é, à interpretação feita pelos sujeitos da investigação sobre o fenômeno estudado. Isto leva a pensar que a investigação qualitativa está sob um viés interacionista entre seus participantes e pesquisadores, preocupando-se com a crítica, a reflexão e a interpretação que será feita, por esses sujeitos, sob os dados gerados.

Tomando esses pressupostos como base, colocamos que a pesquisa que se pretende desenvolver aqui é de natureza qualitativa, pois procura compreender o trabalho com a oralidade no ensino básico, mediante a reflexão acerca do exercício docente de Língua Portuguesa nas escolas. Isto se dará sob a perspectiva do professor de Português (como sujeito participante) que compartilhará seu processo de ensino e apresentará sua interpretação acerca do trabalho escolar com a língua materna em suas diferentes instâncias (formação humana e social, formação acadêmica, formação linguística e de letramento).

4.2 Geração de dados

Para realizar a pesquisa qualitativa apresentada, elegeu-se como método para a geração dos dados as entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa do ensino básico de diferentes estados do país, que estão lecionando nos anos finais do ensino fundamental. A escolha dos docentes que atuam nos anos finais justifica-se graças à maior possibilidade em identificar e investigar trabalhos com os gêneros orais, conforme os currículos locais e as propostas de documentos oficiais apontam, nesses grupos escolares, sobretudo quando comparado ao trabalho realizado com o Ensino Médio, em que há um maior direcionamento para a produção escrita dos alunos, visando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares.

O método de pesquisa eleito contribui para a interação entre pesquisador e participantes, colaborando para um espaço autêntico de compartilhamento do conhecimento, uma vez que — através da oralidade — é viável a captação de informações que revelam questões culturais e sociais de base para compreender os fenômenos educativos. A esse respeito, as autoras Lüdke

e André (2018, p. 39) lembram que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, uma entrevista, quando pensada e desenvolvida de forma competente, possibilita o tratamento de “temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39), como as escolhas sobre o ensino de gêneros orais na sala de aula do ensino básico. Este aprofundamento temático que a entrevista possibilita pode servir para aprimorar pontos já levantados em outras técnicas de geração de dados mais superficiais em tratar os conteúdos, como é o caso dos questionários, que, na pesquisa presente, estão mesclados com as entrevistas para produzir os dados que se necessita para o estudo.

Para dar conta de uma pluralidade na presente pesquisa, elegeu-se dialogar, por meio das entrevistas semiestruturadas, com um professor de cada região do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), embora se reconheça o desafio e, talvez, incapacidade de englobar a diversidade do país dentro das próprias regiões por meio das especificidades dos Estados que as compõem. Sendo assim, compreende-se que os dados gerados apenas podem aludir a um modelo que se aproxime do real ensino de Língua Portuguesa das escolas de diferentes regiões do país, bem como da formação desses docentes atuantes em seu exercício profissional.

Por isso, considerou-se as entrevistas semiestruturadas online como método mais adequado para acompanhar o trabalho dos docentes, levando em conta o atual cenário mundial pandêmico, que forçou, desde 2020 (quando o mundo foi acometido por uma crise sanitária, resultado da proliferação da doença viral COVID-19), o trabalho escolar de maneira remota emergencial, através de plataformas virtuais de ensino. Ademais, objetivando compreender o exercício docente com a oralidade em diferentes regiões e Estados do país, visando uma pluralidade de participantes, realizar as entrevistas semiestruturadas de maneira virtual viabilizou a realização da pesquisa de forma mais abrangente por ser a distância, devido à escassez de recursos e auxílio financeiro para a realização de pesquisas de campo.

O grupo de professores entrevistados foi selecionado previamente por meio de um breve questionário (APÊNDICE A), compartilhado nas redes sociais e aplicativos, como *Facebook* e *WhatsApp*, em grupos que pertencem à comunidade acadêmica da área de Letras e comunidade escolar do ensino básico, em geral. Esse questionário buscou abordar demandas gerais sobre formação docente e experiências profissionais prévias para traçar um perfil

profissional que se mostrou produtivo para a pesquisa, no que diz respeito ao trabalho com oralidade na sala de aula desses docentes. Ademais, o objetivo desse questionário foi encontrar possíveis participantes da pesquisa que demonstrassem interesse livre e espontâneo em participar das entrevistas, desde que estivessem dentro do enquadramento necessário para participar da pesquisa (ser professor de Português em exercício no ensino básico).

Pretendeu-se, portanto, selecionar 5 participantes, um de cada região do Brasil — do Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e do Sul. Após a veiculação desses questionários e contato com os professores que se mostraram interessados em participar da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em um encontro síncrono, por meio de plataforma de videoconferência. O objetivo do encontro, inicialmente, foi familiarizar o docente com o formato do gênero entrevista e traçar um perfil profissional, a partir de um guião (APÊNDICE B) que aborda inquietações mais gerais da docência; para, em seguida, direcionar a entrevista para o ensino de Língua Portuguesa e a oralidade. Vale salientar que o guião foi semiestruturado, então, sempre que se mostrou necessário, novas informações e questões puderam ser adicionadas como forma de tornar a entrevista o mais completa possível para o entendimento do fenômeno estudado.

É importante mencionar, ainda, que as entrevistas foram realizadas de maneira síncrona com a presença de imagem da pesquisadora e do participante gravada para fins de registro, sempre que o entrevistado se sentiu confortável para tal. Caso contrário, utilizar-se-ia apenas a gravação de voz. Além disso, as entrevistas deram-se através da plataforma *Google Meet*, em um encontro síncrono com a pesquisadora. Após a realização das entrevistas, foram feitas as respectivas transcrições. Esses são rigores que devem fazer parte do compromisso ético estabelecido na pesquisa científica e assumidos no presente trabalho, os quais foram acordados com o participante por meio do termo de consentimento da pesquisa³ (APÊNDICE C).

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível refletir, em articulação com as leituras teóricas, acerca do ensino da oralidade no trabalho com a língua portuguesa, pensando nas concepções de linguagem e letramento desses professores e no currículo. Esses dados foram analisados tecendo relações com a sua formação sociocultural e linguística e, ainda, com os desafios vividos nessas práticas educativas para o ensino de gêneros orais. Com este desenho

³ A presente pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, em 30 de abril de 2022, cujo número CAAE é 56622122.2.0000.5150.

metodológico, foi viável analisar e discutir, a partir da voz dos professores, qual é o trabalho que se realiza com o ensino da oralidade.

4.2.1 Entrevista Piloto

Após a aplicação dos questionários e a seleção dos participantes das entrevistas, foi realizada uma entrevista piloto com uma docente, a fim de verificar os instrumentos utilizados na pesquisa. Sendo assim, objetivou-se verificar se as perguntas do guião de entrevista eram adequadas e relevantes para o trabalho, se a plataforma digital (*Google Meet*) escolhida também se mostrou um meio produtivo para a realização das entrevistas.

No que diz respeito ao perfil da entrevistada, é importante frisar que se trata de uma professora atuando na rede privada de ensino, em todos os anos escolares do ensino fundamental anos finais e ensino médio, bem como trabalhando especificamente com os eixos de ensino da Produção textual, e Leitura e compreensão de textos, em uma escola situada em Belo Horizonte-MG, na região Sudeste do país, também local em que reside a participante. Esta prática de segmentação dos eixos de ensino dentro da disciplina de Língua Portuguesa é uma prática muito comum nas escolas da rede privada de ensino, sobretudo com turmas do ensino médio. É válido mencionar, também, que a entrevistada eleita para realizar esta entrevista piloto é uma participante do grupo de estudos e pesquisa *Letramentos e Educação Linguística da Universidade Federal de Ouro Preto- LEDUFOP*, coordenado pela orientadora desta pesquisa e do qual a mestrande, aqui pesquisadora, faz parte. Esta relação entre a entrevistadora e entrevistada se mostrou relevante neste momento piloto da pesquisa, pela familiaridade da participante com a pesquisa, sem, no entanto, inviabilizar a sua realização.

Em relação à logística do encontro, é importante citar que foi acordado entre participante e pesquisadora um dia e horário que melhor atendesse às agendas de ambas, e foi enviado um convite com *link* de acesso à chamada para o endereço de e-mail da entrevistada. No horário acordado, ambas entraram na plataforma digital de vídeo e, após a saudação inicial, foi informado à entrevistada todos os detalhes do encontro. Após os esclarecimentos iniciais sobre sigilo e concordância com a gravação da entrevista, iniciou-se a conversa que teve uma duração de duas horas e sete segundos. Lüdke e André (2018, p. 44) afirmam que “É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes”. Ademais, “é preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 44), de modo a

contribuir para a atividade de pesquisa e seu rigor e ética em todos os momentos de condução da prática.

Além do exposto, vale dizer que a entrevista piloto se mostrou fundamental, neste estágio da pesquisa, para a testagem do instrumento. Sendo assim, foi possível verificar que duas perguntas do guião de entrevista mereciam reajustes. São elas:

8. Como é habitualmente o seu dia na sala de aula? Como você ensina?

9. Me fale um pouco sobre a forma como trabalha o texto na sala de aula.

É válido mencionar que este processo de revisão, aqui facilitado pela entrevista piloto, corroborou para a compreensão das entrevistas como um método de pesquisa privilegiado para a geração de dados de maneira completa, pela possibilidade de ampliação e desenvolvimento do instrumento durante o próprio processo de investigação. Conforme lembram Lüdke e André (2018):

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

Nota-se, ainda, que estas foram perguntas também sugeridas para revisão durante o parecer do projeto definitivo da pesquisa e que, por isso, mereceram menção e reformulação para as próximas entrevistas. Enquanto a primeira pergunta se mostrou muito ampla e genérica, dificultando que a participante pudesse responder de maneira produtiva sobre sua rotina e prática de sala de aula; a segunda pergunta pôde ser um pouco redundante, levando em consideração a própria divisão escolar do trabalho com Língua Portuguesa ser entre Leitura (de textos), Produção (de textos), Oralidade e Análise Linguística (que partem de textos). Por isso, as questões foram posteriormente reajustadas.

No que concerne à discussão temática e categorias para análise, é interessante mencionar alguns dos principais pontos que foram tratados na entrevista piloto e foram centrais também nas demais entrevistas. É necessário frisar, no entanto, que, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, o primeiro olhar e análise sobre as entrevistas não apresentou categorias pré-definidas de exame, mas sim uma observação atenta às respostas, de maneira mais exploratória, para que, nas próximas análises do material, fosse possível estabelecer categorias e eixos de investigação mais específicos. Lüdke e André (2018) afirmam que “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita

dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 49).

Apesar de a discussão inicial da entrevista ter ajudado a situar a formação acadêmica, escolha profissional e início do exercício docente da entrevistada, as demais perguntas não foram capazes de conduzir a um debate que esclarecesse como as escolhas pedagógicas e metodológicas da participante sofrem influência da sua formação linguística e acadêmica. Isso levou a pensar se a construção do guião de entrevista apresentava em sua completude elementos que dão conta da proposta de trabalho estabelecida no início da pesquisa por meio dos objetivos específicos do trabalho, ou se houve alguma imprecisão nas respostas apresentadas pela entrevistada que não contribuíram para toda a discussão pretendida na investigação. Pensando nisso, foram feitas alterações no guião para as entrevistas seguintes, de modo a ser dada maior atenção a questões de sala de aula que levem o docente a discutir mais amplamente a oralidade e o quanto da formação social e linguística desse docente emerge nos diálogos apresentados na entrevista.

4.3 Conceitos e categorias de análise

O processo de análise de dados constitui etapa extremamente importante na investigação qualitativa, demonstrando-se um espaço de sistematização maior dos dados gerados no decorrer da pesquisa. Lüdke e André (2018) chamam atenção, no entanto, para o fato de que, desde a iniciação de um estudo, sejam realizados procedimentos de análise em que se busca “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 53). Dessa forma, é possível tomar decisões dos pontos que devem receber maior atenção no estudo e os aspectos que devem ser melhor ressaltados, a fim de eleger direcionamentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

É necessário destacar, porém, que “Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 54). Pensando nisso, mostra-se de extrema importância uma construção sólida de concepções teóricas que dialogam com a proposta de trabalho e que contribuam para o alcance dos objetivos traçados na pesquisa. Como apontado pelas autoras em sua obra sobre a construção de uma metodologia qualitativa adequada para pesquisas em educação, “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais

seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 55).

Por isso, apresenta-se aqui algumas das escolhas e delimitações teóricas para a análise dos dados da pesquisa. Primeiramente, ressalta-se que, para este trabalho, foi necessário adotar uma *concepção de língua e linguagem*, elegendo-se uma compreensão da língua na perspectiva *enunciativa* (GERALDI, 1997; SILVA; COX, 2022; SOARES, 1998). Para discutir a compreensão docente acerca das práticas de letramento, buscaram-se os pressupostos teóricos dos *letramentos sociais* (CASTANHEIRA; DIXON, 2007; STREET, 2014; GRAFF, 2016) e dos *letramentos no ensino de língua* (KLEIMAN, 2007). No que diz respeito ao ensino da oralidade, são fundamentais as concepções de *fala, oralidade e escrita* (MARCUSCHI, 1997; MARCUSCHI, 2010), os *gêneros orais* (TRAVAGLIA, 2013; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004), bem como a *oralidade e formação docente* (ALVIM; MAGALHÃES, 2019; CARVALHO; FERRAREZI, 2018; MAGALHÃES, 2008; MAGALHÃES; FERREIRA, 2019). Finalmente, sob um viés do sociointeracionismo e dialogismo da linguagem, procurou-se estudar os *gêneros discursivos, enunciados e sua didatização* (BAKHTIN, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

As cinco categorias de análise que orientaram o desenvolvimento da pesquisa e a consecução dos objetivos específicos seguem a ordem apresentada em seguida: (i) Concepção de Língua e de Letramento para ensinar oralidade; (ii) Formação docente para ensinar oralidade na língua portuguesa; (iii) O que é ‘ensinar oralidade’ para os docentes de Língua Portuguesa; (iv) O espaço dos gêneros orais e atividades de sistematização da oralidade na sala de aula de Português; e, finalmente, (v) Principais desafios e propostas para ensinar a oralidade. Fundamentou-se essa escolha metodológica com base nos pressupostos de Lüdke e André (2018) que apontam como primeiro elemento da análise a construção de categorias descritivas com apoio do referencial teórico da pesquisa (é o caso das pré-categorias (i) a (iii)). Quando tal quadro não se mostra suficiente para dar conta da investigação, novas categorias podem surgir para dar conta do tratamento dos dados. Foi o que aconteceu com as categorias (iv) e (v), sendo, portanto, categorias emergentes da análise.

4.4 Os dados da pesquisa

Para a realização da análise de dados da pesquisa, o material gerado foi estruturado em duas categorias: (i) o material produzido pelos questionários online que divulgaram a pesquisa e procuraram identificar possíveis participantes; e (ii) as entrevistas semiestruturadas que

constituíram uma grande e importante etapa da pesquisa para atingir os objetivos traçados inicialmente.

4.4.1 Questionários

Como forma de mapeamento dos participantes da pesquisa, foi divulgado em redes sociais e aplicativos de mídia social, tal qual *Facebook e WhatsApp*, um questionário a ser respondido pela plataforma *Google Forms*. As publicações compartilhadas nestes espaços virtuais continham um *link* de acesso que direcionava o participante ao questionário em questão e com duração média de 5 minutos para responder a todas as perguntas, era possível identificar potenciais participantes para serem entrevistados posteriormente por meio de entrevistas semiestruturadas individuais na plataforma *Google Meet*.

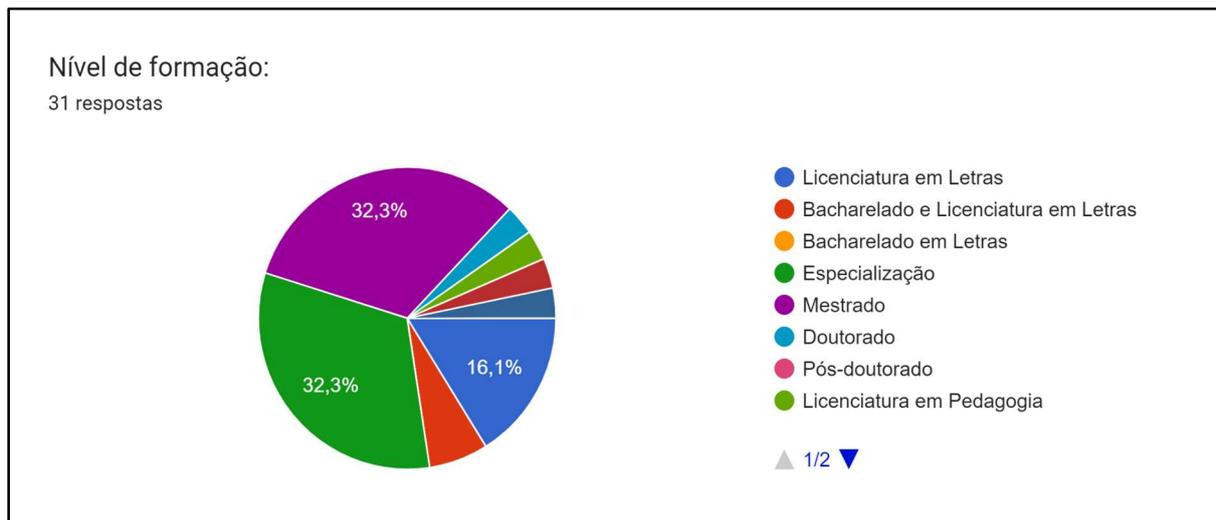
O questionário (APÊNDICE A) mostrou-se um espaço muito produtivo para a seleção dos participantes da pesquisa, pois contou com uma grande adesão em respostas. A seguir, é possível observar as perguntas feitas para a seleção do perfil de participantes a serem convidados para as entrevistas posteriormente.

No total, 31 pessoas responderam ao questionário. Além disso, dos 31 participantes, apenas 2 responderam negativamente para o interesse e a disponibilidade em participar de uma entrevista semiestruturada que contribuiria para uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Letras. Chama-se atenção, nesta amostra de participantes do questionário, o número de professores que compõem a região Nordeste, totalizando 13 participantes. Este dado pode estar relacionado ao fato de a pesquisadora residir nesta região do país. A segunda região que compôs o maior número de respostas nesta amostra foi a região Sudeste com um total de 9 respostas ao questionário. Este número pode estar relacionado, não apenas ao fato de corresponder a uma região com número elevado de população, como também por corresponder ao local em que a instituição de ensino fomentadora desta pesquisa está situada. Em seguida, obteve-se uma amostra de 7 participantes na região Sul, 2 no Centro-Oeste e 0 na região Norte.

Apesar do baixo número de participantes nas regiões Norte e Centro-Oeste, considerou-se que o grande número de respostas computadas nas demais regiões possibilitaria uma mostra plural de participantes, mediante os diversos perfis de formação, bem como de atuação profissional do exercício docente. Os gráficos mostram, por exemplo, que 74,2% dos respondentes realizaram sua formação inicial (graduação) em instituições públicas de ensino superior, enquanto 25,8% formou-se em instituições privadas. Esse é um dado interessante, uma vez que, na avaliação do projeto definitivo, houve uma orientação para ampliar a escolha

dos participantes, incluindo professores formados em instituições particulares, o que inicialmente não estava previsto. Além disso, ficou evidenciado que o maior número de participantes do questionário tem como grau de formação o mestrado e a especialização, como pode ser observado a seguir.

Figura 1: Formação acadêmica dos participantes.



Fonte: dados da pesquisa

É possível verificar a pluralidade de participantes com relação a atuarem em instituições distintas de ensino e com grupos-classe variados. Uma prova disso é a presença de 50% de participantes atuando em instituições públicas de ensino básico, 31, 2% em exercício no setor privado do ensino, e ainda 17, 9% em ambos os setores. Ademais, há profissionais em escolas estaduais e municipais do ensino básico, outros atuando em institutos federais, e ainda escolas públicas cívico- militares. É válido ressaltar que, com base nessas respostas, buscamos contatar via e-mail profissionais das diferentes regiões com perfis os mais variados possíveis uns dos outros. Quando não foi possível, por ausência de retorno por meio de contato citado ou por indisponibilidade dos respondentes, elegeu-se aqueles que se dispuseram a participar das entrevistas. É relevante mencionar, ainda, que este fato aconteceu em grande parte dos contatos via e-mail, pois muitos participantes dos questionários não retornaram os e-mails enviados, impossibilitando uma escolha de nossa parte sobre quem entrevistar, mas sim elegendo aqueles que por livre vontade se voluntariaram. A seguir, é possível verificar o perfil de atuação profissional dos respondentes.

4.4.2 Entrevistas semiestruturadas

A partir das entrevistas, é interessante pontuar dois fatores. Primeiramente, como já citado na seção acima, obteve-se um bom número de respondentes ao questionário, mas essa distribuição foi assimétrica em relação às regiões do país, de modo que não se obteve nenhuma resposta na região Norte, mas recebeu-se 13 respostas na região Nordeste, por exemplo. Sendo assim, houve uma grande possibilidade para escolher quem convidar para as entrevistas em determinadas regiões, tomando-se como critério para essa escolha perfis de profissionais os mais plurais possíveis, diferentes entre si quanto à sua formação, tipo de escola onde atuam e nível escolar de exercício docente.

Esta escolha plural para os participantes da pesquisa, sobretudo no que diz respeito às diferentes regiões do país, mostra-se muito importante para compreender a Língua Portuguesa em sua dimensão cultural e ideológica de diferentes comunidades escolares, já que seus participantes (professores e alunos) estão inseridos em contextos muito diferentes entre si e específicos de atuação social. Sendo assim, pode-se considerar que eles refletem em suas práticas escolares um pouco do modelo de organização da sua comunidade. Quando se trata do ensino linguístico isso, é ainda mais relevante, uma vez que a língua é constitutiva da identidade dos sujeitos, de modo que é impossível dissociar seu ensino do contexto cultural deste falante.

Um segundo aspecto importante a respeito dessa seleção de participantes é que, talvez devido ao fato de se tratar de uma entrevista, o que implica em uma maior formalidade, diminuição do anonimato do participante e logística para marcar um encontro envolvendo disponibilidade, quando comparado ao questionário respondido online, poucos participantes retornaram ao e-mail enviado. O grande volume de respostas aos questionários não necessariamente implicaria em um grande volume de participantes para as entrevistas. É importante refletir sobre isso pois algumas estratégias de geração de dados e alguns métodos de pesquisa podem se mostrar mais eficazes do que outros a nível de alcance, sendo necessário levar em conta esses aspectos no momento de construção do projeto de pesquisa e no decorrer do próprio processo investigativo, sendo relevante, em alguns momentos, mudar as estratégias e reavaliá-las, porém, respeitando sempre os objetivos que se deseja alcançar com a pesquisa.

A importância na construção do guião de entrevista é evidenciada por Lüdke e André (2018), por exemplo, quando as autoras pontuam que é recomendável a construção de um roteiro que sirva de guia para entrevistas, estruturando-as em tópicos temáticos centrais que devem ser evidenciados:

Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos

mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentará também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 42).

Procurou-se uma ordem sequencial lógica de tópicos temáticos, desde perguntas mais gerais, experiência pessoal e docência, até perguntas específicas sobre ensino de Língua Portuguesa e oralidade. O guião que se apresenta, no Apêndice B, corresponde à sua segunda versão, com a reformulação após a entrevista piloto.

É válido ressaltar que algumas perguntas extras se encontram entre colchetes, como forma de estimular a maior participação e engajamento dos participantes durante as respostas quando estes se mostraram em dúvida ou distantes quanto à atividade da pesquisa, visando estimular a interação durante o encontro. Essa é uma estratégia extremamente necessária durante a aplicação de metodologias como as entrevistas em virtude do grande espaço que o participante pesquisado possui neste tipo de investigação qualitativa, em que a interação do sujeito participante é essencial para uma boa geração de dados.

4.4.2.1 Os participantes da pesquisa

Foram realizadas as cinco entrevistas estabelecidas para o presente estudo, além da entrevista piloto. Importa dizer, também, que as pessoas entrevistadas⁴ foram um professor de cada região do país, segundo a ordem das entrevistas exposta no quadro a seguir, ressaltando-se que cada um dos participantes corresponde a perfis bastante diferentes entre eles:

Quadro 1: Perfis dos participantes

Participantes:	Idade:	Formação inicial:	Formação continuada:	Escola de atuação:	Tempo de trabalho e vínculo:	Nível escolar em que atua:
P1 (Sudeste)	25	Licenciatura em Letras-Português (UFOP)	Mestranda em Universidade pública (UFOP)	Escola Estadual	Há quase dois anos em sala de aula, desde 2021	Fundamental II (anos finais), Médio e EJA

⁴ Elegeu-se referenciar os professores participantes por P1, P2, P3, P4 e P5, respectivamente, obedecendo a ordem de realização das entrevistas feitas, como forma de identificação das participantes na pesquisa e durante a escrita e leitura deste trabalho.

P2 (Nordeste)	49	Licenciatura em Letras-Português (UFAL)	Mestra e Doutoranda em Universidade pública (UFAL)	Instituto Federal	Há 20 anos em sala de aula, desde 2002	Médio-técnico e /Superior
P3 (Centro-Oeste)	45	Licenciatura em Letras-Português/Inglês (UNB)	Mestranda (Profletras) em Universidade pública (UFU)	Secretaria de Estado de Educação do DF	Há 25 anos em sala de aula, desde 1997	Fundamental II (anos finais) e EJA
P4 (Sul)	34	Licenciatura em Letras-Português (Unicentro)	Mestre e Doutorando em Universidade pública (UEM)	Colégio Estadual Cívico Militar	Há 12 anos em sala de aula, desde 2011	Fundamental II (anos finais)
P5 (Norte)	30	Licenciatura em Letras-Português (UEPA)	Mestre (Profletras) em Universidade Pública (UNIFESSPA) e Doutorando em Universidade pública (UFNT)	Escola Estadual e Municipal	Há 12 anos em sala de aula, desde 2011	Fundamental II (anos finais) e Médio.

Fonte: elaboração própria.

Faz-se necessário discorrer acerca de alguns pontos centrais sobre as similaridades e diferenças nos perfis dos profissionais entrevistados. O primeiro diz respeito à faixa etária dos participantes e sua relação com vínculo de trabalho. As entrevistadas P2 e P3 possuem idade próximas, na faixa etária dos quarenta anos de idade e com, no mínimo, vinte anos de sala de aula; os entrevistados P4 e P5 têm faixa etária similar (no grupo dos trinta anos) e possuem tempo de sala de aula correspondente, com pouco mais de dez anos de trabalho; enquanto a primeira entrevistada está na faixa etária dos vinte anos e tem pouco menos de dois anos de experiência docente. Ademais, pode-se considerar que, com o maior tempo de profissão, as entrevistadas P2 e P3 têm vínculo permanente com a rede pública de ensino, Federal e Estadual, respectivamente, assim como os docentes P3 e P4, atingindo uma relativa estabilidade na

carreira profissional, ao passo que a entrevistada P1 possui, ainda, vínculo temporário e aguarda resultado de concurso público, no estado em que reside (Minas Gerais), que normalmente é conhecido em senso comum por ter um processo mais moroso para convocação de servidores efetivos na educação.

Estes dados aparentemente simples levam a questões mais complexas, como os desafios da profissão nas faixas etárias distintas que se dão também de forma diferente. Isso porque, diferente do que colocam os entrevistados P2, P3, P4 e P5, a primeira entrevistada enfrenta dúvidas externas, de outros docentes e equipe pedagógica, quanto à sua capacidade em exercer a profissão, devido ao seu pouco tempo de experiência, sendo uma mulher, jovem e professora. Isto não se dá apenas no espaço de sala de aula com os alunos, mas também com outros colegas profissionais da educação que compõem a equipe pedagógica, tornando-se um preconceito institucionalizado de maneira velada. Este fato se mostra interessante porque, na entrevista piloto, a entrevistada, que também tem um perfil de professora jovem e mulher, já havia trazido esta pauta para a discussão, no início da entrevista, quando são discutidas questões mais gerais sobre a escolha profissional, a identidade docente e as relações sociais dentro do espaço escolar com coordenação pedagógica e colegas professores. A seguir, é possível observar uma ilustração desta questão debatida. Quando a professora P1 é questionada sobre como se dá a interação/relação entre a equipe pedagógica, é exposta a problemática tensão que é alimentada no ambiente educativo graças aos preconceitos estabelecidos pelos próprios docentes:

P1: *Então, a situação complicada, porque, é. Vou falar em primeiro dos professores de Português.*

Entrevistadora: *Aham.*

P1: *Na minha escola, eu trabalho no Estado. E tem uma questão, né, porque eu sou uma professora jovem, né?! Eu tenho 25 anos, então tudo é muito proibido pra gente, né?! Tudo assim: 'Ah, mas que você não conhece'. E eu trabalho na periferia, né?! Numa escola que atende principalmente alunos realmente periféricos, né?! Com todo aquele estigma que a gente imagina da periferia mesmo, né?! Que o senso comum imagina. Igual, por exemplo, eu trabalho com oitavos anos, primeiro ano do ensino médio e EJA. O oitavo ano já deveria*

estar estudando Português, né, pelo currículo, Regência, né? É, a Regência Verbal e Nominal. Só que os meninos não sabem Classe de palavra. Então, como que cê vai ensinar função, sendo que eles não sabem a classe, né?! Então, eu me propus a ensinar, né? A voltar. E eu perguntei pra algumas professoras e: 'Ah, fulana, não mexe com Regência não, eles vão aprender no segundo ano'. Então, cê, você é vista como, sabe, como a pessoa que, que é burra, que não sabe, e isso irrita, sabe?! Então, assim, meu, cê pode falar que cê tem doutorado, cê pode falar que cê tem mestrado, mas se você tem cara de mocinha, ai tadinha, ela não sabe. 'Ai, coitadinha, né? Pecado, né?' Cê é vista como uma, uma pessoa que realmente não tem conhecimento, então isso é meio assim, sabe?!

A fala acima está associada a um imaginário social sobre a identidade docente que, dentre tantas facetas, pode ser relacionado a um profissional que deve ter um tempo relativo de profissão, o que só pode acontecer por uma larga experiência em sala e na vida (em idade), ou seja, o profissional ideal e competente para exercer a profissão não pode ser representado por uma professora jovem. Coracini (2000), em um texto muito relevante que discute as subjetividades que envolvem a identidade do professor de Língua Portuguesa, apresenta um recorte de uma pesquisa que procurou, em diferentes vozes sociais, compreender as facetas que envolvem a construção identitária do docente. Com base na análise do discurso dos próprios professores, dos alunos e dos materiais didáticos, a autora conclui que a identidade (aqui entendida como algo em construção e nunca um produto acabado do tempo) da profissão docente se estabelece sob uma visão paradoxal:

Tais representações, como vimos, se constituem da memória do passado — em que o professor era valorizado enquanto <>, enquanto fonte do saber e transformador da sociedade — e das experiências presentes em que o profissional da educação, mal preparado e mal remunerado, é a todo momento desvalorizado, colocado em xeque pelas novas tecnologias, ridicularizado. [...] De identidade paradoxal, o sujeito professor de português oscila entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano penoso, que o distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações e que chega até nós pela memória discursiva. (CORACINI, 2000, p. 157).

Além disso, em termos de percurso formativo na profissionalização, importa dizer que a P1 realizou o curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cidade próxima a de sua naturalidade que é Itabira, ambas em Minas Gerais, e é a mesma instituição onde atualmente realiza o Mestrado Acadêmico com uma pesquisa voltada para o ensino da Literatura, que ela destaca ser o eixo de ensino que mais lhe atrai e com o que

ela mais desenvolve o trabalho em sala de aula: Leitura e Leitura Literária.

A respondente P2 tem Licenciatura em Letras, é mestra e doutoranda pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), de onde é natural, e também opta, em suas aulas, em grande medida, por privilegiar o eixo de ensino da Leitura.

Já a P3 é formada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade de Brasília (UNB), realiza, atualmente, o Mestrado Profissional (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em um estado e região do país vizinhas a de sua residência, além de ser natural do Piauí, estado pertencente a outra região do país.

O participante P4 é graduado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no campus de Guarapuava, no Paraná, onde reside. Sua formação continuada (Mestrado e atual Doutorado) é pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) também localizada nas proximidades da sua residência, no estado do Paraná, informado por ele como uma escolha pessoal o fato de ter realizado graduação e Mestrado em cidades próximas ou locais à sua naturalidade.

Neste mesmo delinear, o docente P5 é graduado pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), Mestre pelo Profletras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), ambas em seu estado de naturalidade e residência, bem como seu Doutorado em andamento se dá em um estado vizinho e pertencente à sua região, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Vale destacar que todos os entrevistados têm formação inicial e continuada em instituições públicas de ensino superior, variando entre Estaduais e Federais.

Ainda sobre as diferenças em perfis das participantes, é possível destacar que a primeira participante atua em uma escola pública estadual situada na cidade de Itabira-MG, onde reside a docente. Já a segunda participante é concursada de um Instituto Federal que oferece ensino médio-técnico e superior em uma cidade próxima à região metropolitana de Alagoas, o estado em que reside a docente. A terceira participante exerce a função em uma escola pública também conhecida comumente como estadual, mas que, na verdade, por se tratar do Distrito Federal que possui um formato de federação diferente dos demais estados do país, não é conhecida como unidade de ensino básico estadual, por isso a docente se identifica como “servidora pública da Secretaria do Estado de Educação do DF”, e não exclusivamente de uma escola estadual específica. O quarto participante é professor efetivo da rede estadual de ensino do Paraná, atuando em uma escola pública cívico-militar e próxima à sua residência, sendo na

mesma cidade. O quinto participante, no entanto, é professor da rede pública de ensino estadual e municipal, respectivamente, ambas em seu Estado de naturalidade e residência.

Outro fator interessante a se discutir diz respeito ao tempo dos encontros e ao modo como decorreram as entrevistas. Na primeira entrevista, o tempo total da atividade foi 49:10 min de gravação. Já na segunda entrevista, a duração foi de 2h04 minutos, e o terceiro encontro teve um total de 1h04 de entrevista. As entrevistas quatro e cinco tiveram, respectivamente, 1h08 e 1h09 de tempo de duração.

5 ANÁLISE DE DADOS

Compreendidas algumas especificidades que envolveram as dinâmicas das entrevistas, bem como as similaridades e diferenças dos participantes, apresenta-se uma análise a partir de categorias temáticas que dialogam com os objetivos da pesquisa, a fim de atender ao objeto de estudo aqui desenhado e em coerência com a proposta metodológica de trabalho. Lembra-se que o foco central da pesquisa é analisar, através da fala dos docentes de Língua Portuguesa do ensino básico, como tem sido realizado o trabalho com a oralidade, a partir da sua formação sociocultural e profissional. Por isso, as categorias de análise estão divididas respectivamente em: (i) *Concepção de Língua e de Letramento para ensinar oralidade*; (ii) *Formação docente para ensinar oralidade na língua portuguesa*; (iii) *O que é ‘ensinar oralidade’ para os docentes de Língua Portuguesa*; (iv) *O espaço dos gêneros orais e atividades de sistematização da oralidade na sala de aula de Português*; (v) *Principais desafios e propostas para ensinar a oralidade*.

É importante destacar, também, para melhor compreensão do leitor, que as transcrições apresentadas não seguem uma ordem cronológica de respostas apresentadas nas entrevistas pelos participantes. Ou seja, foram selecionados trechos das falas dos professores que melhor ilustravam suas propostas e pontos de vista sobre a discussão apresentada em cada categoria temática de análise. Em vários momentos, os professores traziam reflexões que não respondiam apenas às perguntas feitas, mas também a outros pontos da discussão da pesquisa que já haviam sido trabalhados pelo guião da entrevista ou que antecipavam alguma reflexão que seria trazida mais adiante no encontro. Desse modo, tomando por base que a pesquisa desenvolvida está sob um viés qualitativo de análise e o método de geração de dados (entrevista semiestruturada) reforça esse aspecto natural, dinâmico e crítico-reflexivo do tema de pesquisa, é compreensível que a entrevista como um todo, independentemente da pergunta feita ao participante em cada momento do encontro, pode ser utilizada para a análise de qualquer ponto de discussão da pesquisa. Pensando assim, as transcrições trarão, em sua maioria, respostas às questões específicas, porém, a organização dessas transcrições está distribuída nas categorias de análise, podendo variar devido à dinâmica do próprio evento de linguagem que é a entrevista.

5.1 Concepção de língua e de letramento no ensino de oralidade

A primeira consideração que precisa ser feita, quando se pensa em discutir o ensino de Língua Portuguesa, é a concepção de língua adotada pelo corpo docente. A questão se mostra relevante graças ao largo histórico que a disciplina “Português” possui no Brasil, tendo sua

evolução acompanhada pelos eventos sociais e culturais do país. Sendo assim, ao eleger-se uma ou mais concepções de língua, o professor estabelece os limites culturais e ideológicos para trabalhar os saberes linguísticos, o que conseqüentemente afetará o tratamento didático-pedagógico dado à língua pelos docentes e discentes.

Ao considerar trabalhar a oralidade em sala de aula de forma sistemática, por exemplo, espera-se que o professor incida sobre uma língua como processo de interação social e cultural de sujeitos historicamente situados, pois a valorização da fala está diretamente ligada à compreensão *dos orais* como marcas culturais de um povo; dos usos de textos e gêneros (em qualquer modalidade, sem supremacias) para determinar o espaço e comportamento ideológico dos usuários da língua; para que o falante nativo de uma língua possa ampliar suas capacidades e competências comunicativas em qualquer modalidade linguística. Geraldi (1997) e Soares (1998) ratificam a ideia de que as três concepções linguísticas (língua como sistema; língua como código comunicativo; língua como interação/atividade social) que surgiram, ao longo das décadas, no Brasil, tiveram impactos diferentes ao serem adotadas em sala de aula, uma vez que a escola é um espaço de práticas sociais e a forma como os saberes são tratados e construídos reflete um modelo de sociedade. É pensando nisso que se mostra interessante refletir como os professores entrevistados têm considerado a língua e a linguagem para o trabalho com Português que eles têm desenvolvido na educação básica em diferentes regiões do país.

Pode-se perceber, inicialmente, que um momento importante na fala da primeira professora entrevistada dará indícios da concepção de língua que ela procura adotar em suas aulas. Isso ocorre quando ela é questionada sobre como se dá a organização das suas aulas de língua, ou seja, como é feita a seleção “do que” e “como” trabalhar os conteúdos programáticos. A P1 (professora do Sudeste) responde esta questão mencionando sua adesão ao livro didático fornecido pela escola, por ela considerar as propostas do material boas e coerentes. No entanto, a docente pontua que o material segmenta os saberes da língua em blocos (gramática, leitura-literatura, oralidade) e ela segue este mesmo caminho. Além disso, P1 menciona seu interesse pessoal por literatura e pela leitura, e a sua predileção por trabalhar este eixo de ensino em sala de aula com mais frequência. Isto poderia afastá-la de uma compreensão da língua como interação social e aproximá-la de uma ideia mais sistêmica da língua, afinal, as práticas sociais não se realizam em blocos separados, o indivíduo opera sobre a língua processando diferentes habilidades ao mesmo tempo. Neste momento, porém, ela pontua uma menor ênfase no ensino da gramática da língua, repercutindo em um trabalho mais social com a linguagem, já que seu

objetivo é que os alunos avancem em suas leituras de mundo e repertório sociocultural por meio da leitura, desenvolvendo um senso crítico e, talvez, cidadão. Seu trabalho parece se aproximar também, então, de uma língua que é social e processo de interação entre sujeitos, como se pode observar nos seguintes excertos:

P1: *“a questão da gramática eu não trabalho tanto”*

“Então, assim, o motivo de eu ensinar a literatura é o motivo de conhecimento, né?! Eles terem conhecimento e com conhecimento, né; eles terem também uma fruição, terem um gosto, né, por literatura; E de reflexão mesmo, de sociedade.”

Outro ponto que corrobora para uma visão mais social da língua é o interesse da professora pela aplicação prática dos conhecimentos linguísticos aprendidos pelos alunos nas aulas de português, isto é, dar sentido ao conteúdo ensinado porque o aluno o utilizará em sua vida prática e diária de diferentes formas:

P1: *“Eu acho que tudo é utilizado de alguma forma. Por quê? Cê tá ali na aula de gramática, né, por exemplo. Então, assim, o aluno, não é que ele vai usar a gramática pra ler, pra poder falar. Mas, assim, por exemplo, mesmo que ele for escrever, assim, uma mensagem no Whatsapp pra um colega dele, então, assim, ele vai escrever às vezes de uma forma mais correta, né, do que a gramática pede. Mas, assim, correta, sabe?! Assim, ‘correta’ que a gente sabe que não tem correto. A questão de, tipo assim, de oralidade, às vezes questões de debate, de expor, então, assim, eles terem mais, é, consciência de como eles expõem as ideias deles para o mundo, de uma forma mais articulada, assim, pensando na articulação de ideias. Eu acho que tudo é utilizado, mesmo que não seja uma forma literal; é, tudo é utilizado de alguma forma, sabe?!”*

“Porque eu gostaria que eles aprendessem o conteúdo, até que também, assim, por causa que, né, uma hora eles vão precisar desse conteúdo pra vida deles tanto pra vida, tipo assim, se eles quiserem fazer um vestibular e tanto pra reflexão mesmo, sabe?! A reflexão social mesmo.”

Na fala da docente, é possível perceber uma necessidade em considerar a não existência de “certo” e “errado” na língua, ao citar os conhecimentos gramaticais, reverberando sua compreensão de uma língua e gramática que são contextualizadas aos usos.

É coerente afirmar que a P2 (professora do Nordeste), assim como foi visto na fala da P1, tem liberdade para desenvolver o trabalho com ensino de Língua e ambas privilegiam a leitura, inclusive, literária. A segunda docente entrevistada também parece partir do pressuposto de que o aluno deve encontrar sentido nos conteúdos aprendidos e atividades realizadas nas aulas de português para que ele possa se engajar, isso evidencia a língua servindo aos usos e às práticas sociais.

P2: *“A gente tá tendo aula de literatura. ‘Professora, isso aqui vai me servir pra quê?’ Então a gente tem que fazer sentido, dar sentido à nossa língua e nossa literatura para que os alunos e os aprendizes compreendam, né, como é que pode. Por que se não fizer sentido eles não vão querer se entregar não, ao aprendizado, né.”*

Na fala da docente durante a entrevista, percebe-se que há um trabalho com a língua que parte dos textos, sobretudo da leitura desses textos, de modo a levar a crer que há uma concepção enunciativa para a Língua Portuguesa, conforme os teóricos vêm postulando desde a virada pragmática e os documentos oficiais têm preconizado desde então, sobretudo autores que trouxeram os gêneros como objeto de estudo para a agenda de pesquisa no ensino escolar e, agora, também objeto de ensino, por meio da sua didatização, tal qual os sócio-interacionistas como Dolz e Schneuwly (2004) e seus contemporâneos.

Observa-se, no excerto seguinte, o protagonismo do texto como base para o falante desenvolver sua linguagem, e não como um pretexto para trabalhar questões gramaticais:

P2: *“Eu sou uma professora formada “Língua Portuguesa e Literatura”, né?! Eu sei da importância da Gramática, mas baseado em dados que dizem que o nosso país tem péssimos índices de leitura, e eu compreendendo a leitura como algo essencial para o desenvolvimento não só da Língua Portuguesa, das outras disciplinas, então a minha sala de aula prioriza, é, o ensino de Leitura. E como eu ensino leitura como texto, tanto literário como não literário. Hoje em dia, eu trabalho muito o gênero reportagem, não literário, é, por conta da informação, pra trabalhar essas questões de falsas notícias, pra trabalhar tanto a questão da disseminação de notícias, para acostumar os alunos a se informarem, e para trabalhar questões de análise e interpretação de texto.”*

“Eu sempre digo, não tem como eu ensinar leitura sem eu ensinar a gramática, sem ensinar a escrita, sem ensinar a oralidade. Então por isso que eu digo: as minhas aulas são de leitura, porque aula de leitura é aula de tudo.”

“Então a minha maneira de ensinar Língua Portuguesa é assim, a gramática ela me ajuda a ampliar o conhecimento dos alunos, a gramática normativa. Mas ela não domina a minha sala de aula nesse sentido não.”

Essa foi uma visão registrada pelos cinco docentes entrevistados. A gramática normativa não parece ser o foco das aulas de Português dos entrevistados, na maior parte do tempo, pois ensinar outras práticas e facetas da língua se tornou bem mais relevante. No entanto, será possível ver, em algumas falas, a insistência e/ou alternância em trabalhar ora a gramática ou conhecimentos mais estruturais da língua, ora uma abordagem mais enunciativa e interacional.

É válido mencionar, ainda, com base nesta fala da P2, que o trabalho desenvolvido pela docente com a gramática parece ser de maneira mais contextualizada, e parece haver uma preparação e domínio teórico que embasa a prática da professora ao trabalhar esse eixo de ensino. Além disso, quando a docente menciona que todos os eixos são articulados por ela por meio da leitura, é possível notar que não há uma fragmentação da disciplina de Português, como muitas instituições de ensino, sobretudo privadas, fazem.

Para compreender a concepção de língua adotada pela terceira entrevistada (professora do Centro-Oeste), é interessante ler o excerto:

P3: *“Eu me oriento muito pelo texto, né?! Inclusive a parte gramatical a gente tira de texto, e muito do que eles já sabem.”*

“Então, assim, muito pelo texto, é, pelo que eles já sabem do dia a dia deles, coisas que eles gostam, às vezes eu penso em trabalhar determinado assunto com eles, e eles gostam muito. Eu parto deles, geralmente, eu parto do que eles já sabem e eu coloco eles pra falarem. Então sempre antes de começar a aula a gente tem uma conversa e se eu quero falar sobre algum conteúdo, algum gênero, é sempre de acordo com o que eles já sabem.”

Parece haver uma compreensão enunciativa da língua, por parte da professora, assim como em P2, tomando o texto como base para as ações e práticas de linguagens que os alunos

(sujeitos sociais) irão realizar. Desse modo, partindo do texto, o falante desenvolve diversos conhecimentos da linguagem, desde aqueles envolvendo sua produção (escrita e oral), até sua leitura e os conhecimentos da gramática contextualizada, que servirá para usos adequados ao contexto e a ampliação de um conhecimento metalinguístico do falante.

Ainda na perspectiva da seleção “do que” e “como” ensinar, é possível perceber as ideias de língua adotada pelo P4 (professor do Sul). O docente ilustra seu modo de trabalho problematizando que, recentemente, o Estado do Paraná tem investido na informatização dos conteúdos escolares da rede de ensino pública, de maneira que os professores são direcionados a utilizarem os recursos tecnológicos oferecidos pelo governo, através de plataformas digitais de acompanhamento escolar, selecionando os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia de trabalho que deve ser seguida. O que se mostra desafiador, para o professor entrevistado, é dar conta da demanda de conteúdo orientada a ser desenvolvida em sala em função do tempo, já que o professor 4 considera que, para desenvolver um trabalho coerente com o Português, seja necessário um caminho contextualizado, em que o aluno, enquanto sujeito da língua, é inserido em uma situação social escolarizada para trabalhar leitura de mundo, produção textual de gêneros, que são eventos de linguagem culturais e ideológicos, adequação linguística e gramatical pertinentes ao contexto de uso.

P4: *“Eu procuro trabalhar de modo que os alunos entendam. Se for pra passar rápido e não explicar nada, em cinquenta minutos vai. Só que eu quero que os alunos entendam. Então eu preciso de seis aulas pra trabalhar aquele material, no mínimo. Pra que eles lembrem o que é a crônica, pra que eles leiam pelo menos três ou quatro crônicas, pra que eles produzam a crônica, pra que eles entendam a linguagem, estrutura do texto. Cinquenta minutos pra isso é impossível.”*

É possível relacionar que também há um direcionamento, do quarto professor entrevistado, para uma compreensão da língua como processo/prática de interação social dos sujeitos que a utilizam. Observa-se na fala do docente, por exemplo, sua preocupação para que os alunos, ao estudarem um gênero, como a crônica, desenvolvam certas habilidades e competências comunicativas:

P4: *“Eu procuro partir uma problematização da vida assim, sabe?! Do contexto, e aí eu posiciono o gênero textual que eu vou trabalhar nesse contexto; pra daí ir para o texto, pra fazer a leitura, trabalhar questões de linguagem, estrutura.”*

“E aí eu perguntei pra eles como será que uma pessoa que gosta de escrever pode aliar crítica social, mas fazer um texto leve que as pessoas leem, lerem e gostarem, às vezes ser irônico. Então eu vou mostrando, assim, daí eu bati muito na tecla de que a crônica é um gênero pra abordar questões sociais, assim de um jeito bem humorado e com ironias.

O professor menciona, quando questionado sobre o que ele espera que os alunos aprendam nas suas aulas de Português, ou seja, seu principal objetivo em sala de aula, que sua principal estratégia, propósito é como fará os alunos quererem ler, isto é, desenvolver a fruição. E que, para isso, faz uso das estratégias de posicionar o texto em um contexto de problema social, outras vezes lançando mão de um filme, do cinema como estratégia de contextualização para despertar o interesse. O objetivo de trabalhar nessa perspectiva demonstra, do docente, a compreensão sobre como é importante que o texto ocupe o espaço de mediador com o mundo para os falantes, e demonstra uma concepção de trabalho que privilegia “a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem” (CASTANHEIRA; DIXON, 2007, p. 9).

Além disso, quando questionado sobre o que é mais importante que os alunos aprendam em suas aulas de português, P4 afirma que é importante que os aprendizes entendam que eles têm que utilizar a língua sabendo adaptar-se, pois o professor não quer que eles sejam traumatizados com a gramática, necessitando *“falar e escrever certo o tempo inteiro”*. Mas, em alguns momentos, é preciso lançar mão desses conhecimentos mais estruturais, normativos e metalinguísticos:

P4: *“Eles saberem adaptar a linguagem ao contexto que eles tão. Meu foco está sempre em eles compreenderem a linguagem não como um conjunto de normas, ou como algo que tenha certo e errado, ou algo chato que tá me pressionando o tempo inteiro, é compreender a língua portuguesa, os textos em língua portuguesa, a linguagem de maneira ampla assim, pra pensar como um recurso que eles têm como seres humanos pra se comunicar, interagir.*

E que eles podem utilizar diferentes formas de linguagem em diferentes contextos. Agora, o que eu tento fazê-los é entender esse processo de adaptação, assim, quando a escola é um ambiente formal que nem sempre é formal, mas às vezes é um pouco informal. Então eu tento trabalhar com eles essa questão, pra que não haja o medo, pra que não haja a pressão da gramática do certo e do errado, mas que eles entendam que eles são, é quase uma perspectiva bem democrática, né.”

A proposta do professor parece corroborar com a visão de língua como prática social, tal como se apresenta nas demais entrevistas e, portanto, contextualizada por seus sujeitos. Porém, em alguns momentos, incidentalmente, o seu discurso acaba repercutindo a noção de “certo” e “errado” na língua, que é viva, dinâmica, social e não admite a ideia de erros na escolha comunicativa que os usuários e falantes adotam, algo que é fruto de uma visão histórica da gramática normativa.

Com relação ao ponto de vista do P5 (professor do Norte), o docente afirma, de maneira categórica, ao eleger um conteúdo de língua a ser trabalhado, a necessidade de um profissional de Letras que trabalhe a partir do gênero discursivo, uma vez que ele enxerga a linguagem como “prática social”. Assim, iniciando pelo gênero e pelo texto (que na fala do docente estão colocados como semelhantes), trabalha-se contexto e situação de produção, possibilidades de desenvolver a temática ampliando-a para, no fim, trabalhar-se os saberes linguísticos. Nesse sentido, fica evidenciada, claramente, a concepção de língua que o professor elege para trabalhar em sua sala de aula, assim como fica evidente sua similaridade em pensar o trabalho com a língua com o da P2, que afirma basear-se na leitura de textos para introduzir saberes linguísticos, questões de oralidade e produção escrita. Ambos parecem mais distantes da proposta da P1 que trabalha os conteúdos de forma mais segmentada, conforme indica o livro didático adotado em sua instituição de ensino. Vejamos a fala do P5 para ilustrar a presente discussão:

P5: *“Veja, quando a gente elege um objeto de conhecimento pra trabalhar com uma determinada turma, você precisa partir do gênero discursivo, né?! E aí entra na minha percepção teórica, então você tem que partir do texto pra trabalhar. Por, assim, eu encaro a linguagem como prática social, né?! Porque, veja, as quatro práticas de linguagem, elas devem ser trabalhadas de maneira integrada, né. Não tem como você trabalhar produção de*

texto se você não trabalhar leitura antes, tá entendendo?! Não dá pra trabalhar questões de oralidade a partir da ótica de quem você elege pra discussão se você não atravessar depois por questões de linguísticas. Porque algumas escolhas linguísticas estão a serviço de uma modalidade ali a ser trabalhada. De língua, né?! Então a gente procura fazer esse trabalho de maneira integrada.”

Para discutir a compreensão de letramento que os docentes adotam para desenvolver um trabalho com a oralidade, algumas perguntas do guião de entrevista se mostram mais pontuais. Dentre elas, estão o que os profissionais das Letras consideram essencial que seus alunos aprendam nas aulas de português, bem como se eles consideram mais importante “falar bem” ou “escrever bem”, dependendo da concepção de pessoa letrada que eles têm.

Vale ressaltar que adotar um posicionamento sobre o letramento como prática social de uso da linguagem, seja em qualquer modalidade da língua, é essencial para desenvolver o ensino sistemático da oralidade, uma vez que a valorização histórica da escrita em detrimento da fala promoveu a ideia de um letramento restrito a atividades escritas de uso da linguagem e, conseqüentemente, à visão de que as modalidades da língua não têm uma interface. Esta visão comparativa acerca da fala e da escrita, conforme postula Street (2014), advém da “grande divisão” que coloca estas práticas da linguagem em polos opostos e dicotômicos. Por isso, como grande agência de letramentos, a escola e suas práticas de escolarização de saberes sociais e culturais da língua devem trabalhar em favor da desmistificação de supremacias de usos e modalidades da língua, para que se possa dar voz e espaço a diferentes saberes linguísticos e para que seus empregos sejam valorizados na oralidade e na escrita. Afinal, se a linguagem e o homem estão indissociados, a pluralidade de ambos deve ser explorada, ampliando os letramentos sociais. É interessante considerar, também, que a concepção de letramento sempre aparece de mãos dadas com a noção de língua adotada pelos professores, e suas respostas podem servir de orientação para compreender as duas perspectivas que os professores adotam (de língua e de letramento).

Nesse sentido, pode-se considerar que os professores entrevistados parecem ser coerentes em suas respostas se associadas às falas anteriores deles sobre o que ensinam na sala de aula de Português.

No que diz respeito à concepção de letramento, parece haver, sobretudo, uma boa compreensão sobre a relação da oralidade com os Estudos do Letramento e sobre o letramento

escolar como sendo apenas uma das muitas faces do letramento. Nota-se, nas falas transcritas a seguir, a proposta dos docentes:

P1: *“Olha, pra mim, todas as pessoas em algum grau são letradas. A pessoa não é, né, independente se ela tem um letramento que é totalmente escolarizado, ela tem letramento. Então, pra mim, toda pessoa é letrada de alguma forma, de algum grau. É, independente se é um letramento escolar, escolarizado, ou é um letramento igual o do caso dos meus alunos da EJA. É, eles têm letramento, eles têm algum tipo de letramento, mas nem sempre é escolar, né?! Até porque esses alunos vivem em sociedade, trabalham, não estudaram da forma que podiam, mas são pessoas letradas pra mim.”*

É possível perceber na fala da docente 1 que sua visão de letramento é bastante ampla e social, embora ainda haja uma ideia de “graus” ou “níveis” de letramento. Além disso, quando é questionada sobre o que ela considera ser mais importante, “escrever bem” ou “falar bem”, ela afirma que ambas as atividades são igualmente relevantes, a depender da situação comunicativa, pois as duas estão interligadas entre si de alguma forma. No entanto, ela assume que, em nossa sociedade, a cultura escrita é mais valorizada e prestigiada, sendo necessário, talvez, escrever bem mais do que falar, ideia que também estará presente na fala do professor 4. Inclusive, P1 explica que, se ela considera e deseja oportunizar ao seu aluno a possibilidade de se desenvolver melhor socialmente por meio da comunicação e da língua, ela dará mais privilégio ao ensino da escrita, ainda que não seja o que ela considera mais importante ou melhor. Esta consideração reforça a construção histórica e social da escrita colocar os sujeitos que a dominam em uma situação privilegiada socialmente, como se o acesso e o domínio da escrita, por si só, trouxessem a possibilidade de ascensão social, um dos muitos mitos dos letramentos debatidos, na década de 1980, pelos autores que estavam investigando a escrita e o processo de alfabetização (STREET, 2014).

É relevante observar o que diz a segunda professora participante da pesquisa acerca dessas questões que envolvem letramento e os conhecimentos sobre a língua:

P2: *“Eu acho que uma pessoa letrada é uma pessoa com saberes, né?! Às vezes esses saberes não são formais, mas são saberes necessários e precisam ser valorizados, eu acho que uma pessoa, pra mim, uma pessoa letrada é uma pessoa que compreende o mundo. Muitas vezes*

ela não sabe ler, né?! Mas ela compreende o mundo, ela faz uma leitura de mundo. Eu acho que o letrado, pra mim, ele é bem amplo. Assim, é, muitas vezes você sabe ler mas você não é letrado e às vezes você não sabe e você tem um mundo de saberes pra compartilhar com a gente, né?! Então acho relativa essa coisa do letrado.”

A fala da P2 é muito significativa porque ela propõe uma reflexão não apenas acerca do letramento, mas também, novamente, sobre a concepção de língua que ocupa suas práticas de sala de aula. Ela ressalta, na entrevista, elementos paralinguísticos que são ensinados em suas aulas e contribuem para o conhecimento de mundo dos alunos, no que diz respeito às práticas sociais que serão esperadas que eles desenvolvam em suas vidas cotidianas e envolvem os gêneros e textos como eventos de linguagem carregados de aspectos ideológicos e culturais. Ora, sendo a escola uma agência de letramento que deve ter como papel levar o aluno a ampliar suas competências linguísticas e o fazer operar sobre a língua, transitando entre as diferentes instâncias sociais por meio dos enunciados, como apontam os documentos oficiais, por exemplo, (BRASIL, 1998); mostra-se essencial desenvolver questões de postura, vestuário, linguagem corporal etc. Principalmente em aulas que procuram promover o estudo da oralidade.

Em continuidade, a docente (professora 2, entrevistada do Nordeste) considera que falar bem é mais importante do que escrever bem. Porém, um pouco mais adiante na entrevista, ela considera que a relação entre escrita e fala deve se dar de maneira mútua. Essa será uma visão que se repetirá, em seguida, na fala do professor 5 (entrevistado do Norte), que parece ter uma compreensão da língua e da oralidade muito próxima à da professora 2.

P2: *“Eu sempre achei a fala importante e principalmente no mundo, assim, de hoje quando a gente é sempre provocado ou que não seja provocado, diretamente, mas a gente precisa dar opiniões, a gente precisa se apresentar, a gente precisa defender causas, a gente precisa se, se impor, a gente precisa se fazer ouvir enquanto classe profissional, enquanto classe social, enquanto cidadão. Então, a gente precisa dar essa consciência ao aluno e prepará-lo para fazer bem o uso. E esse fazer bem é fazer o uso ao seu favor.”*

“Os dois, um caminha com o outro. Porque se você ler bem, você escreve bem, porque a mente da gente, você vai acumulando, né?! E, lendo bem, você escreve bem e fala bem.”

Quando a professora fala que ensina mais que língua, ela mostra uma visão muito relacionada com o letramento social e como o ensino linguístico por meio dos gêneros orais pode ser um caminho para trabalhar outras dimensões sociais, culturais e ideológicas da linguagem. Azevedo, Barbosa e Domingues (2019) consideram, por exemplo, que o ensino de Português deve levar o aluno a desenvolver competências e habilidades por meio da língua que os leve a uma atuação social e cidadã, refletida nos conhecimentos linguísticos, e atitudes e valores éticos:

Com base nessas premissas, tomamos os gêneros orais e escritos como ações sociais que dão possibilidades de participação em diferentes situações escolares e extraescolares. Concordamos que a educação linguística deve priorizar o estudo da língua em interação, ampliando as capacidades dos discentes de agir socialmente pela sua própria língua, buscando interpretar, questionar, criticar, avaliar, dialogar, formar opinião, ouvir, posicionar-se, enfim, interagir socialmente pelas variadas possibilidades que a língua, considerada na sua heterogeneidade, possibilita (AZEVEDO; BARBOSA, DOMINGUES, 2019, p. 99).

Na perspectiva social dos letramentos, importa dizer que a fala e a escrita (enquanto práticas sociais) devem estar relacionadas e à disposição do falante para uso em diferentes espaços e situações sociais em que são requeridas. Brian Street (2014) chama a atenção para as atividades de leitura e de escrita que são revestidas de cultura e ideologia.

A terceira participante (P3, entrevistada do Centro-Oeste) também considera que o ensino de Língua Portuguesa leva o aluno a outras dimensões do conhecimento que não se restringem ao campo linguístico. A possibilidade de participar socialmente e se posicionar no mundo através da língua é um grande fator que motiva as aulas da professora, segundo sua fala. A oralidade tem papel de privilégio nisso pelo fato de a professora preocupar-se com a fala dos alunos, a perda da timidez, a prática da oralidade formal, a capacidade de argumentar coerentemente, todas as dimensões trabalhadas por meio do trabalho com a oralidade e que levam o aluno a se realizar como indivíduo letrado, mostrando a indissociabilidade entre ambos (oralidade e letramento).

Neste mesmo entendimento, Kleiman (2007, p. 5), ao discutir a importância de um trabalho escolar por meio dos letramentos sociais, aborda o fato de que “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social”, de modo que, para a sua pedagogização, é preciso refletir sobre essas atividades de maneira cooperativa e coletiva, dinamizando diferentes conhecimentos com objetivos e intenções comunicativas que, quando individuais, se unem em metas comunitárias. É uma óbvia oposição a práticas escolares que se restringem ao letramento dominante (normalmente o que é escolarizado), sem abarcar as

dinâmicas sociais e culturais de uma comunidade. Lendo o excerto seguinte, ilustra-se a presente discussão:

P3: *“Então, uma pessoa que é letrada é aquela que, que a partir daquilo que ela leu, ela sabe se posicionar, sabe?! Ela entende que aquilo vai influenciar na vida dela de alguma forma, né?! Então, é isso que eu entendo.”*

“Hoje, eu acho que oralidade é mais importante ainda, sabe?! Porque, é, você pode desconstruir pensamento de uma pessoa, é, se aquela pessoa não se posicionar, e pela fala. Né?! Então, o que a gente vê em algumas profissões, por exemplo, o julgamento de alguém: se não tiver uma boa defesa ali, e principalmente a partir da oralidade, a pessoa pode ser condenada. Então isso aí é muito importante.”

“Olha, nossa sociedade cobra mais que a gente escreva bem, mas eu particularmente acho falar e escrever bem. Porque às vezes você não sabe se expressar e passa como que não soubesse, é, se posicionar. Então isso aí é, e muitas vezes não é culpa da pessoa, é culpa de todo o percurso que ela teve, que não foi trabalhado a oralidade, e ela não às vezes segue um caminho que não vai melhorar aquilo.”

É interessante notar, também, que a P3 oscila um pouco sobre o seu ponto de vista quanto ao conceito de letramento. Embora ela reconheça que a oralidade faz parte de atividades de letramento e que um indivíduo letrado certamente a “domina”, ela ainda coloca que, para o sujeito ser considerado letrado, ele deve ser capaz de agir socialmente por meio da leitura. Embora sua fala não esteja equivocada, é redutor considerar uma pessoa letrada por dominar e agir socialmente pela escrita e leitura. O letramento é prática social, e em uma prática social real não se escolhem formas linguísticas, são os usos que ditam as regras, e não o contrário. Apesar disso, os docentes, de maneira geral, parecem compreender a importância em privilegiar a oralidade como modalidade da língua, valorizando os diferentes usos, e a compreendo como prática social. É isso que as professoras, de modo geral, pareceram demonstrar. Mais adiante, isso ficará evidenciado na postura da professora 2, que afirma não ter sido ensinada sobre a oralidade, porém compreende ter vivido um outro momento de escolarização da língua portuguesa, em que a fala não ocupava espaço na sala de aula para os falantes, nem era requerida pelos docentes para o trabalho com a linguagem e, portanto, não era ensinada.

Sobre o professor 4 (entrevistado do Sul), pode-se ponderar que sua consideração de letramento, igualmente às três professoras já citadas, é a de um sujeito que se realiza socialmente através da linguagem, de maneira a esta ser uma prática social. Por isso, o docente orienta-se na perspectiva de que qualquer modalidade da língua está relacionada ao letramento, inclusive a oral. Leia-se o seguinte excerto para ratificar a proposta:

P4: *“Uma pessoa letrada é uma pessoa que compreende a linguagem como um instrumento de prática social, assim, a linguagem como prática social. E consegue trazer tudo que tem a ver com linguagem pra sua prática. E usar pra fazer um bolo, usar pra fazer um, ir num banco, usar pra dar uma aula, usar pra escrever uma mensagem, um email, acho que isso é uma pessoa letrada, assim.”*

Interessa dizer que, apesar da consideração do letramento próxima ao letramento ideológico e social, o professor termina por admitir que há uma visão mais profunda nele que o leva a associar, inevitavelmente, o letramento mais restritamente à leitura e à escrita. Este é um dado que reforça a compreensão, acima colocada pela professora 3, e, no início dessa discussão sobre o letramento, pela professora 1 (entrevistada do Sudeste). Trata-se de uma visão arraigada socialmente da valorização da escrita como tecnologia vital para ascensão social, de mais valia por seu caráter abstrato e, portanto, mais complexa, de forma a parecer difícil desvincular os letramentos dos sujeitos à violência com que a escrita penetrou na sociedade, como esse bem social indispensável, conforme aponta Marcuschi (1997).

O professor 5 também assume uma visão social para os letramentos. Isso fica evidenciado em outros momentos de sua fala e é reforçado na sua compreensão sobre um indivíduo letrado como um sujeito que realiza práticas sociais de linguagem por diferentes modalidades e usos da língua:

P5: *“O letrado é quem contempla, quem compreende a prática de letramento. E aí eu defendo o letramento ideológico, né. Que é quando você mobiliza o escopo da língua pra compreender práticas sociais, né. Você desenvolve essa relação de uso social da língua. Então a pessoa letrada é que tem esse domínio, né, das dimensões da língua, pra trabalhar questões sociais, né, mobiliza ali as informações para atender as demandas sociais.”*

Parece ficar evidenciado, na fala do docente, que sua compreensão de letramento, apesar de social, não é exatamente ideológica, uma vez que os sujeitos, em sua percepção, devem utilizar a linguagem para se adaptar ao formato da dinâmica social das diferentes instituições sociais. Parece ser, sobretudo, uma visão funcional do letramento.

O docente afirma, ainda, que, ao pensar em letramento, ele considera as duas modalidades (oral e escrita), pois ambas proporcionam/promovem o que ele chama de “*letramento amplo*”, que seria a capacidade de dar conta do maior número de práticas para levar o aluno ao desenvolvimento de um senso crítico, de um lugar de fala. Ele reforça a defesa em favor de uma língua como viva, dinâmica, contextualizada: “*Até porque eu defendo a questão da língua como interação social, né,*”. Nessa perspectiva, ele afirma que tem feito uma imersão de estudos sobre o círculo bakhtiniano e o dialogismo, sendo exatamente esta a proposta: a fala de um sujeito perpassar e ser construída pela fala do outro. Nesta ocasião, ao mencionar a “fala”, ele não está se referindo necessariamente ao oral, mas ao enunciado/discurso, podendo ser escrito ou oral.

Além disso, quando questionado sobre ser mais importante falar bem ou escrever bem, o P5 pondera que a pergunta em si, “falar bem” ou “escrever bem”, coloca ambas em um “*par de igualdade*”, quando na verdade elas são “*duas grandes competências*”, de maneira que “*nem sempre*” o sujeito falará “bem” e consequentemente escreverá “bem” também, e vice-versa. O professor se preocupa, inclusive, que sua fala ao ser transcrita para fins desta pesquisa ressalte o modalizador “*nem sempre*”. Com isso, ele propõe que as duas “*exigências*”, isto é, ambos os usos e atividades da língua (fala e escrita) sejam trabalhadas de forma paralela, de modo a diminuir suas diferenças, colocando uma delas como mais importante que a outra. Eleger uma mais importante, como a escrita, abre um precedente para a segregação da outra prática, conforme afirma o docente.

5.2 Formação docente para ensinar oralidade na Língua Portuguesa

Neste momento da análise, é importante destacar a relação entre a formação dos docentes de língua portuguesa, seja no ensino básico ou superior, para o trabalho com a oralidade. Quando questionados sobre sua formação docente para o ensino de oralidade, houve uma unanimidade em não haver nenhum direcionamento nem ensino explícito. A P1 (entrevistada do Sudeste) afirma que, no seu percurso formativo, sempre foi mencionada a oralidade, mas nunca foi trabalhada de maneira mais sistematizada ou relevante. Alguns professores, como a P3 (entrevistada do Centro-Oeste) e o P4 (entrevistado do Sul), mencionam

alguma referência à oralidade na formação continuada (no Mestrado Acadêmico) e na formação inicial (na Graduação), respectivamente. Este direcionamento era para o ensino da oralidade e/ou de práticas educacionais (no caso do professor 4), e de como os docentes podiam se realizar através da própria fala (como foi com a professora 3). Os trechos a seguir ilustram essa situação:

P3: *“Sim, muito importante ensinar oralidade. Se eu tivesse tido isso quando eu era estudante lá, nossa, não teria sido com tanto terrorismo, né?! Porque as aulas costumam ser com certo terrorismo quando você não tem a oralidade sendo trabalhada.”*

Neste primeiro excerto, a docente afirma a ausência do ensino da oralidade na escola básica e como isso tornou sua vida estudantil difícil, sobretudo por sua timidez e a dificuldade em desenvolver atividades orais solicitadas na escola.

Já no que diz respeito à sua formação no curso superior, ela menciona que na graduação a fala não foi trabalhada, e só no mestrado, graças à experiência com uma professora analista do discurso, o oral entrou em evidência para que ela, como aluna do mestrado e professora em formação continuada, pudesse desenvolvê-lo:

P3: *“Olha, eu tive uma professora maravilhosa, ela é uma pesquisadora da Análise do Discurso. Foi minha professora de gênero. Então, assim, faz muito tempo que eu fiz a minha graduação, demorei muito tempo mesmo. Inclusive, o mestrado era algo que eu nem pensava, né. Eu pensei assim que eu terminei, eu formei em 1999, e logo que eu conclui, é, eu tentei o mestrado na área de literatura. [...] Por que que eu falei isso, porque foi como se eu tivesse entrando de novo na graduação, no mestrado. Porque eu precisava recuperar, fazia muito tempo da minha graduação. E a gente, ainda mais que foi de forma remota, né?! Não tinha muita prática de falar, né. A gente tem prática do nosso trabalho de sala de aula, agora na academia já é outro esquema. E a professora, toda atividade que a gente fazia ela pedia pra gente apresentar, né. E ela, depois da apresentação, ela falava o que poderia melhorar, tanto nas apresentações dos slides e tudo. E isso foi me deixando, né, e os meus colegas. A gente foi ficando um pouco assim, um pouco calejado de tanto cobrar aquilo ali, falar. Ela é uma pessoa muito rigorosa, mas é uma professora que dá a alma, pela educação, assim, sabe?! Então realmente me ajudou bastante.”*

“Nada de oralidade na graduação. Eu tive só literatura e linguística, nem Língua Portuguesa mesmo eu não tive praticamente. Só vi literatura e linguística e nada de oralidade, nadinha. A não ser seminários, né, que a gente fazia muito seminário, mas nada de técnica.”

P4: *“No superior, como um conteúdo a ser ensinado, mas, assim, sabe naquelas disciplinas de práticas de ensino ou estágio que tem no curso de letras. Aí sim foi falado. Agora, eu como um aluno e fui orientado sobre a minha própria oralidade, assim, pontos positivos e os pontos negativos, e os pontos críticos, nunca, nunca aconteceu isso comigo. Nunca me falaram: ‘faça isso, faça aquilo.’ Ou ‘Por que você faz isso, por que você faz aquilo?’ Nunca.”*

“A minha memória mais viva disso é que oralidade é uma forma de avaliar. É o que ficou guardado, assim, das aulas de metodologia. ‘A oralidade é uma forma de avaliar, é um sistema de avaliação também justo, né. É também justo porque você pode avaliar a escrita o aluno pode não ir bem, mas esse aluno pode se dar muito bem na oralidade. Então você tem que considerar essa forma de avaliação.’”

A fala do professor 4 é importante por dois pontos: sua experiência sobre o que ensinar sobre a oralidade e como o próprio docente foi ensinado sobre sua oralidade.

Primeiro, o docente afirma que nunca foi orientado sobre sua fala, o que leva a refletir sobre a ausência desta atenção à oralidade, tanto no ensino básico como no superior, e como isso impacta na formação do docente. Esta proposta de o docente ser compreendido em seu aspecto individual e social para atuar de maneira coerente nas aulas de língua é algo que a presente pesquisa considera vital.

Já no que diz respeito à formação acadêmica do docente para ensinar e formar outros falantes, é possível perceber, através do segundo excerto da fala do professor 4, que a formação docente destinada ao ensino da oralidade (isso é ilustrativo para qualquer saber de qualquer área), quando não é feita com um embasamento teórico e especializado da área, pode ser responsável por promover grandes desafios na vida profissional, como a falta de ênfase no ensino de gêneros orais. Dessa maneira, ficam evidenciadas algumas lacunas na formação

docente. Além disso, alguns equívocos gerados durante a formação inicial, muitas vezes relacionados a essas lacunas presentes na grade curricular dos cursos, podem contribuir para um trabalho não coerente e sistemático com a oralidade, uma vez que os docentes acabam relacionando o ensino da oralidade a “técnicas” ou “formas de avaliação da aprendizagem”, como apontam os professores 3 e 4, respectivamente. Desse modo, os docentes incidem na valorização de um ensino das práticas pelas práticas, em que os alunos, dominando técnicas de fala, poderiam ampliar a oralidade, algo próximo à ideia da língua como meio de comunicação e expressão. Ou, então, esses docentes consideram a oralidade como meio para trabalhar outros conteúdos, e não como objeto de ensino.

Mais uma vez, reforçando a estreita relação entre a formação (agora social) dos docentes com seu trabalho em sala de aula, cita-se a professora 2, entrevistada do Nordeste. Da mesma forma que P3 relata um excesso de timidez durante sua vida escolar, P2 pontua que não era uma estudante que falava, de modo que não teve incentivo a desenvolver a oralidade na escola. Esta experiência pessoal, como estudante, é o que a estimula a instigar a fala dos seus alunos hoje, como professora:

P2: *“Eu quero que eles falem porque eu não falei e fiquei com muitas dúvidas e tinha muita vergonha de falar em público, tinha muita vergonha. Então eu quis muito me preparar pra falar porque eu tinha muita vergonha de falar, ficava muito nervosa e eu não quero que meu aluno passe por isso, quero que ele vá lá na frente e arrase.”*

Além disso, a professora menciona como sua formação continuada a ajudou a desenvolver um olhar mais atento para trabalhar a oralidade dos seus alunos:

P2: *“Eu fiz muitos cursos, não de oralidade, mas de prática de ensino, formas de ensino e aprendizagem, de maneiras de expandir o conhecimento pros outros, então isso me deu segurança e, assim, eu querer ensinar uma coisa que eu não tive, me fez ter essa vontade e aí veio segurança e veio tudo porque eu queria, e eu, vai de qualquer jeito, porque eu queria que as pessoas não fiquem caladas como eu fui uma aluna calada.”*

A docente 2 não deixa de mencionar o quanto os contextos histórico, social e cultural impactam na forma como os conteúdos são selecionados e trabalhados, algo que também vem sendo exposto na presente análise. Desse modo, como colocado pela professora entrevistada,

sendo um período social de redemocratização, as salas de aula de língua, mesmo no ensino superior, na formação de professores, não tiveram, até recentemente, espaço para o desenvolvimento da fala e escuta atenta, havendo um silenciamento proposital dos alunos, fruto do contexto da sociedade brasileira vinda de uma ditadura e de uma concepção de ensino de língua mais normativa e gramatical. Este foi o contexto de formação da docente e, por isso, sua afirmação de que os cursos de licenciatura em Letras não contemplam e não privilegiam o ensino da oralidade e o desenvolvimento da fala. Esta percepção da professora também está presente em muitas discussões teóricas sobre o ensino da oralidade, e o porquê da sua ausência nas salas de aula. Carvalho e Ferrarezi (2018) consideram que este silenciamento na escola é histórico, e até preexiste ao período de ditadura brasileira, estando associado ao formato ideológico de poder que a instituição social, escola, assim como a igreja, opera sobre seus aprendizes, como local em que, quem aprende, cala-se em respeito, obediência e disciplina aos detentores da palavra e do saber (os sujeitos que ensinam e instruem). Assim, “a oralidade foi esquecida e o aluno bom é, até hoje, aluno calado” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 22).

No entanto, é importante questionar o quanto este discurso se alimenta de um apagamento consciente das práticas de oralidade no ensino de língua, já que, há pelo menos vinte anos, foi-se constituindo um campo de pesquisa na área e os próprios documentos oficiais vêm dando destaque a essa discussão. Afinal, os autores pontuam que:

É essa escola silenciadora que educa nossos filhos e filhas no Brasil que, depois, quer que os alunos recitem poesias no sarau do Dia do Livro. Aí a meninada fala “para dentro”, gagueja, treme as pernas, não sabe se expressar e os outros riem. A escola olha e diz: “São pequenos, um dia eles aprendem”. E tudo fica do tamanho que está, mas com mais gente que tem medo de falar e que não sabe ouvir. Infelizmente, não aprenderão se não lhes for ensinado. As competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são “dom” que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho. (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 23).

Ainda nesse caminho, é possível citar a experiência de P5. O professor entrevistado da região Norte afirmou que, no seu ensino básico, o trabalho com a oralidade estava restrito às apresentações de seminário, mas não foi algo previamente ensinado. Já, na universidade, a oralidade lhe foi apresentada em uma disciplina de práticas de ensino, que, assim como os estágios e metodologias, são normalmente as citadas quando os professores recorrem à memória para uma aprendizagem do oral, o que corrobora com a importância dos componentes curriculares nos cursos de Letras sobre conhecimento pedagógico do objeto de ensino, no caso, a Língua Portuguesa. Vê-se a questão ilustrada na seguinte passagem:

P5: “Já na graduação, em uma das disciplinas, eu lembro muito bem, era na disciplina de ‘práticas docentes I’, acho que era esse o nome da disciplina, lá pelo segundo ano do curso já. E o foco da professora, ela tinha, acho que mestrado na área de gêneros orais e análise da conversação, era o que ela queria, e aí nós vimos bastante coisa, entendeu? E, assim, dentro da disciplina, obviamente. E, assim, foi uma chave muito grande, porque muito dos colegas, inclusive eu, né?! Nos detenhemos mais aos gêneros escritos pra se trabalhar questões de ensino. E tínhamos a falsa ideia de que era isso o mais importante. Com a chegada dessa professora em específico, as coisas, os horizontes foram se ampliando, né, e aí eu já passo a ter esse discurso, né, um pouco mais consciente pelo percurso de formação continuada que eu venho fazendo, né.”

É importante refletir a esse respeito, uma vez que a escassez de um trabalho no ensino de língua privilegiando a oralidade é tão intensa e séria que, normalmente, quando aparece na formação inicial e continuada em Letras, é mediada por professores que já atuam na área com essa temática e realizam pesquisas sobre o tema, dispondo-se e interessando-se em socializar esses saberes para ampliar a capacitação dos professores ou para dar importância e voz à temática. Nesse ponto, incide a necessidade de repensar a formação de professores com base na concepção de língua e de letramento em que se visa formar os falantes da língua. Como colocado por Costa-Maciel e Barbosa (2016), quando há um elogio a alunos que se destacam em atividades orais e escritas de produção textual, é possível inferir que esses sujeitos foram anteriormente mais bem incorporados em espaços de sistematização de uma organização/preparação prévia para a produção textual, reforçando a necessidade do ensino e preparo do aluno, seja na modalidade escrita ou falada, das situações comunicativas em que ele precisará mobilizar competências linguísticas específicas.

5.3 O que é ‘ensinar oralidade’ para os docentes de Língua Portuguesa

Para ser possível desenvolver as dimensões ensináveis de um saber, é necessário a imersão sobre os conhecimentos da área. No que concerne à compreensão dos profissionais entrevistados sobre suas concepções de *oralidade*, de *fala* e de *escrita*, bem como o que eles concebem que seja *ensinar a oralidade*, considerou-se identificar nas entrevistas quais noções teóricas as professoras têm acerca dessa discussão, levando em consideração os pressupostos de Marcuschi (2010; 1997).

É importante analisar a compreensão do que são os conceitos “oralidade”, “fala” e “escrita” para os professores entrevistados para, em seguida, estabelecer alguns paralelos com os teóricos de base desta pesquisa. Além disso, é interessante buscar um diálogo entre os trabalhos que os cinco professores entrevistados realizam em suas instituições com todas as singularidades que cada um deles possuem em relação ao outro, desde a região do país, à instituição em que atuam e com qual grupo-classe realizam esse trabalho. Por exemplo, as professoras 1 e 2 relacionam a “fala” ao lugar do espontâneo e da informalidade, enquanto a “oralidade” seria uma forma mais “articulada”, “formal” ou “organizada” dessa “fala”.

Ademais, chama a atenção como alguns docentes entrevistados têm consciência de que um trabalho efetivo da oralidade não é a oralização de textos escritos, embora essa seja uma atividade que pode ser feita em sala, mas que não pode ser concebida como a forma de se ensinar a oralidade. A P1, por exemplo, deixa isso evidenciado na fala a seguir:

P1: *“Olha, pra mim, ensinar oralidade é mais do que ensinar os alunos a falar na sala: “ah, lê esse texto aí”. Isso pra mim não é oralidade. Pra mim, oralidade é fazer com que o aluno se expresse de forma articulada, de forma, assim, pensada. É, pensar, tipo assim, por exemplo: “Ah, vamos trabalhar a oralidade”, mas não somente ler, sabe?!”*

“Pra mim, talvez, a fala pode ser essa questão mais informal, não sei se eu tô falando, né?! Mas, assim, pra mim a fala tá mais ligada, às vezes, talvez, num contexto que às vezes é informal. [...] às vezes a oralidade quando a gente vai trabalhar dentro de sala de aula são falas mais articuladas, pensadas em desenvolver tal aspecto da oralidade, né?! Então eu acho que a oralidade tá mais articulada. Obviamente que tem aspectos que são da fala, da fala informal [...], mas talvez tá ligada a uma questão mais articulada.

Nota-se, também, que, quando a docente 1 menciona a oralidade como “*articulação da fala*” ou “*articulação de ideias*”, ela se refere não só à formalidade de uso da fala no sentido de “adequado” ou “inadequado”, no sentido linguístico e gramatical normativo, mas também a algo central no trabalho sistemático com a oralidade na escola que é elevar e ampliar o conhecimento oral do aluno para usos sociais mais complexos da língua, isto é, situações menos espontâneas e mais formais, no sentido enunciativo e discursivo.

De igual forma à primeira professora entrevistada, P2 sugere que a oralidade sempre está em uma perspectiva mais formal, quando comparada à fala. A docente 2, considera, e ela

ressalta que não está se embasando em nenhuma teoria, que *“Quando eu digo ‘oralidade’ eu já tô mais formalizando.”* A proposição das professoras não parece estar em consonância com a teoria, talvez pela ausência da formação e embasamento teórico já mencionados como necessários para o desenvolvimento de um saber especializado de uma área. O que se pode pensar sobre a grande diferenciação entre “fala” e “oralidade” é que, enquanto uma é considerada uma atividade humana que mobiliza recursos naturais e sonoros (da voz) do indivíduo para reproduzir a língua, isto é, um modo de reproduzir linguagem (modalidade falada), a outra corresponderia a uma prática social de uso dessa modalidade falada, ou seja, desses recursos sonoros da fala (MARCUSCHI, 1997; 2010).

Além disso, em determinado ponto da entrevista, por exemplo, P2 menciona quais atividades e gêneros orais ela trabalha em sala e como ela costuma desenvolvê-los, algo que será discutido mais adiante nesta análise. Na sequência de sua fala, ela afirma que há uma contextualização prévia com seus alunos antes de iniciar o trabalho com a fala e o oral, explicando do que se tratam esses saberes e o que seria o seu ensino:

P2: *“Antes disso tudo a gente faz a apresentação ‘por que essa oralidade’, ‘o que é essa oralidade em sala de aula’, e aí eu digo: ‘olhe, falar todo mundo fala, todo mundo se comunica. Mas a gente precisa compreender a oralidade formal que é uma oralidade, uma fala com regras, para o mercado de trabalho que é uma coisa que vai ajudar. Como a maioria não sabe falar formalmente, se comportar formalmente, você vai saber e você vai avançar. Porque o mercado exige um comportamento formal’.”*

Essa explicação prévia que a professora realiza está ligada ao motivo que a leva a trabalhar a oralidade com os alunos nas aulas de Português. Ou seja, se oralidade para ela é um modo formal de utilizar a língua falada, trabalhar isso em sala de aula seria levar o aluno a compreender os modos de se comunicar oralmente em diferentes contextos sociais em que essa fala formal será requerida, principalmente no mundo do trabalho, já que ela ensina em um Instituto técnico de educação. A fala seguinte da professora ilustra sua compreensão sobre o ensino do oral:

P2: *“Quando eu penso na oralidade em sala de aula eu penso é que os alunos não fazem essa distinção, da oralidade e de oralidade formal, de fala formal, de fala adequada para*

um lugar, para um momento, para uma fala com objetivo. E que eu, como professora de língua portuguesa, preciso fazer com que eles saibam dessa diferença, da fala formal e da fala informal. Porque na maior parte das vezes eles falam informalmente e eles acham que essa fala, muitas vezes um tanto quanto desarticulada, é a fala geral. E eles chegam em determinados ambientes e eles são excluídos, seja ambiente profissional, social, porque essa fala não foi adequada.”

“Eu quero que meu aluno não se prejudique por uma fala inadequada. Eu quero que ele saiba falar e saiba, e tenha consciência de sua fala, e tenha autonomia de sua fala, e tenha segurança de falar porque foi preparado pra falar e vai conquistar o seu lugar de fala em qualquer ambiente porque ele sabe falar, ele se sente seguro para falar.

Outro ponto que se mostra relevante é o que a professora compreende que se deve tratar em uma aula de Língua Portuguesa para trabalhar a oralidade. Quando se tratou da noção de letramento dos docentes, tal como vimos anteriormente, P2 trabalha elementos paralinguísticos, pois seu objetivo é preparar o aluno para se comunicar e realizar através da língua e linguagem em diferentes contextos de sua vida. Ao discutir a questão da ausência de formação docente para trabalhar a oralidade, a professora 2 considera que há uma desnaturalização e descaracterização da noção de aulas com foco na oralidade, de maneira que gera estranheza nos alunos a ideia de ter aulas sobre sua fala, algo biologicamente natural a eles. Isso reforça a histórica noção de que a aula de língua é restrita ao trabalho com escrita ou com a gramática, tal como os Letramentos Sociais sublinham (STREET, 2014). Então, ela mais uma vez reforça a concepção que ela tem sobre o que se trata ensino de oralidade, tal como: aulas para trabalhar voz, entonação, ou seja, elementos prosódicos; bem como aula para tratar noções de adequação de fala. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) pontuam que “os recursos utilizados para a comunicação humana são, ao que parece universais”, e sobre isso eles incluem a codificação e decodificação, a prosódia, os meios para e extralinguísticos, sendo “as diferentes modalidades de expressão desses códigos [...] de uma infinita diversidade, tanto no tempo como no espaço” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 134-135). Logo, entende-se a relevância de um trabalho que amplie as competências da fala dos alunos incluindo os elementos prosódicos e paralinguísticos, assim como são importantes a gramática escrita da língua e a textualidade no universo da escrita. Dispensa-se, portanto, dicotomias e superioridades, entendendo-se a necessidade do ensino da oralidade em todas as suas dimensões:

P2: *“As pessoas ainda não estão acostumadas com oralidade não. A gente ainda tem muito trabalho a fazer em relação a isso, né. Quando eu digo ‘hoje a gente vai só falar em sala de aula’, digo assim, né, ‘hoje a gente vai só falar’. ‘Vai ter aula não?’ Né? Porque eles não consideram que oralidade é algo ensinável, é aprendido. Então por isso que eu digo que a gente tem que esclarecer essas questões: ‘não, é aula sim! Aula de oralidade formal. Aula de adequação de fala. Aula de voz. Aula de entonação’.”*

“Veja, [nome da pesquisadora], eu não trabalho só a língua, eu também oriento meu aluno a como ele se sentar, quando ele chega na, no setor de trabalho, como, a postura, né?! Então hoje em dia eu digo isso, porque ele aprendendo isso, ele vai aprender a Língua Portuguesa nessas questões formais, seja na oralidade, seja na escrita, e, sempre digo isso, né?!”

Além disso, é importante dizer que, no que diz respeito à diferenciação de fala e oralidade, houve quase um consenso nas respostas das entrevistas. Para P3, por exemplo, a fala é inata, ela sairá naturalmente no indivíduo biologicamente apto para as competências da fala e escuta, sempre que ele for estimulado a isso. A oralidade, no entanto, é *“um direcionamento para você trabalhar a fala”*, treinável. Ela menciona que a oralidade estaria como uma espécie, uma versão do letramento, porém para a fala. Isso, inclusive, já evidencia uma concepção sobre letramento que, para a professora, está relacionado à escrita. As outras participantes também apresentam respostas semelhantes para essa questão: a fala é a face mais improvisada e espontânea do oral, enquanto a oralidade é mais técnica e estruturada. A proposta das docentes sobre a diferenciação de “oralidade” e “fala”, mesmo sem o domínio teórico da discussão, aproxima-se da concepção de que a oralidade é algo maior, como a prática social que ela é, enquanto a fala está relacionada a algo que serve aos usos dessa prática, confirmando que se trata de um modo de utilizar a língua, através da reprodução sonora, oral. Ainda assim, como abordado nos pressupostos de Marcuschi (1997; 2010), não é possível afirmar que as professoras incluíram as dimensões em sua completude da fala enquanto atividade e modalidade de uso da prática social da oralidade.

É importante notar que, com exceção da P3, que tem conhecimento mais teórico sobre os estudos da oralidade, como ela menciona, pois seu Mestrado Profissional tem como foco de pesquisa a oralidade nos livros didáticos; outros entrevistados, como P1, P2 e P5, compreendem que ensinar oralidade vai além da oralização de textos escritos ou só de falar em voz alta em sala, embora acabem utilizando, na maior parte do tempo, essa segunda atividade

para trabalhar o “oral”, e o ensino do gênero oral ainda é tangenciado. Porém, quando é questionada sobre o que seria o ensino da oralidade, a docente P3 responde que o trabalho com “técnicas” para falar, o que diverge da ideia da língua como prática e interação social que ela foi construindo, ao longo de sua entrevista, levando a refletir sobre essa ideia técnica sobre o uso da língua e se não há uma aproximação da perspectiva linguística de um código comunicativo que necessita de uma aplicação de formas e técnicas para uma decodificação e, portanto, comunicação eficiente. Veja-se o seguinte excerto:

P3: *“O ensino da oralidade é complicado a gente falar agora. Sem associar ao que a gente estuda, né?! Mas, é por isso que eu falei: ‘é bom você entrevistar outra pessoa que não esteja contaminada pelo Profletras’, mas tudo bem. É, o ensino de oralidade eu vejo mais no sentido de técnicas pra eles poderem se expressar, né?! Usarem aquilo que eles já sabem, mas que não tem um direcionamento. Então o ensino da oralidade seria dar um direcionamento pra fala deles, pra eles poderem se posicionar, né?! Então seriam essas técnicas e que eles tivessem oportunidade de se expressar, né?! Na, naquelas situações mais formais e a escola pode auxiliar.”*

Além disso, outro ponto importante no discurso da professora 3 sobre a sua concepção de oralidade é que há uma frequente repetição sobre os alunos precisarem “se expressar” bem através da fala, corroborando uma concepção da oralidade como “forma de se expressar”. Essas sutilezas na definição de um termo teórico podem indicar uma compreensão de língua, neste caso não é a ideia de práticas, processos e atividades, mas sim de forma, de estrutura, tal como o excerto abaixo ilustra:

P3: *“E eu sempre reforço com eles da importância, é, de eles saberem se expressar oralmente, né?! Não só lá na escola, mas fora da escola, né?!”*

“Eu acho fundamental que eles aprendam a se posicionar, né?! E a se expressarem. E isso eu acho que ajudaria em todas as aulas. Então, se eles puderem se expressar, tanto na fala como na escrita, isso já tá muito. Porque o conteúdo é o de menos, mas eles sabendo se expressar, né, isso pra mim é muito bom.”

No que diz respeito à compreensão do professor 4 para a oralidade, a fala e seu ensino, pode-se considerar que há pouco conhecimento especializado da área por parte do professor

para um trabalho com a oralidade, sendo isso, inclusive, reforçado por ele em muitos momentos da entrevista. O docente não só teve pouca formação para ensinar oralidade, como visto anteriormente na análise, quando ele aponta que o pouco conhecimento que reteve no curso de formação sobre a oralidade ser apenas uma forma de avaliação. O docente também assume o trabalho menos sistemático e contínuo com a oralidade, como será detalhado na próxima seção desta análise. Sendo assim, quando questionado sobre o que é a oralidade, o professor responde que: *“Acho que é se expressar bem”*.

Sua consideração se aproxima, no entanto, da professora P3 que, em diversos momentos da entrevista, articula a *oralidade* à ideia de *“expressar-se bem através da fala”*, mesmo sendo uma docente que pesquisa a temática em sua formação continuada. Cabe compreender, então, que ter um conhecimento mais especializado sobre uma discussão pode não modificar algumas impressões do senso comum sobre um tema, como é o caso da definição/compreensão sobre a oralidade. Para ambos os docentes, que possuem domínios diferentes sobre o tema em suas formações, a oralidade pode estar restrita a uma forma de expressão, e não à ideia de prática social, letrada, de uma das modalidades da língua (a fala), logo, necessitando de um contexto de uso, condições de produção, espaço de circulação e falantes situados em situações comunicativas. Desse modo, há uma redução da oralidade ao domínio de técnicas ou a repetição de práticas retóricas já existentes para seu domínio e boa articulação. Essa compreensão afasta-se da concepção de língua como prática e processo de interação.

É importante destacar que o professor 4 afirma que pode estar sendo limitado nesta definição, porém, rapidamente é o que ele supõe/concebe que seja oralidade: o uso de *“todos os recursos de linguagem que tem pra que você seja compreendido de maneira oral”*. Ainda neste contexto, quando questionado sobre o seu entendimento por “fala”, o P4 considera que *“Fala é uma expressão da linguagem sonora”*. E sobre a diferença entre *“fala e oralidade”* o docente afirma que: *“Eu precisaria estudar sobre isso porque na minha mente assim inclusive durante essa entrevista aqui eu tô associando as duas coisas como sinônimo”*.

Apesar de pouco conhecimento especializado, o professor 4 aborda a importância de um ensino de oralidade, bem como sua compreensão para o que se trata a questão:

P4: *“Eu acredito que a oralidade, ela tem uma importância enorme na vida, assim, ter o domínio da sua oralidade, ter confiança, acho que é importante; mas ela tem uma tendência a fluir sobre o efeito do social, assim, que é a interação pela fala, ela se dá de maneira mais*

espontânea e mais constante na vida das pessoas. Então, eu conheço pessoas que se expressam muito bem oralmente e têm dificuldade com a escrita, não sabem escrever, a minha sogra é uma pessoa assim. Por exemplo, ela te convence de tudo, mas ela não vai escrever. Ela te convence porque ela tem o domínio da oralidade dela. Então eu acho que assim, a escola tenha caminhado pra uma ênfase na escrita justamente por perceber esse movimento assim. É como se dissesse assim: ‘a oralidade vai, mas a escrita a gente precisa dar uma pegada assim’.

Fica evidente na fala do professor que a oralidade, apesar de relevante, não carece de tantas sistematizações por seu caráter espontâneo e fluido, como algo natural aos seres humanos, ao afirmar que “*é a interação pela fala, ela se dá de maneira mais espontânea e mais constante na vida das pessoas*”. Ao contrário, a escrita com seu aspecto mais abstrato e complexo precisa de uma maior estruturação para o ensino. Esta é uma posição e opinião comum sobre a fala e a escrita que é reforçada e alimentada pelo discurso de superioridade da escrita em detrimento da oralidade. Conforme aponta Marcuschi (2010, p. 124), a fala não é o lugar do caos, isso implica desmistificar o “problema da qualidade cognitiva da oralidade, que não fica a dever à escrita no que respeita ao grau de abstração do raciocínio.”

Finalmente, tratando-se da proposta do professor 5 para o ensino da oralidade, sua consideração é de que se trata de privilegiar uma modalidade de uso da língua que precedeu a escrita, mas, ao longo do tempo, foi tangenciada. Sendo assim, ao trabalhar a oralidade, o professor estaria fazendo um trabalho social com a língua, diminuindo o preconceito linguístico que coloca a fala em local do errado, do improvisado ou superficial. Percebe-se que o docente tem um conhecimento amplo sobre a discussão que permeia a oralidade e seu trabalho sendo valorizado e sala de aula. Isso reflete sua formação e os conhecimentos sobre a história do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, bem como saberes especializados sobre os direcionamentos que os documentos oficiais norteadores orientam para o ensino linguístico da escola básica. Observa-se a seguinte consideração para ratificar a proposta do docente:

P5: *“Eu penso num movimento de, não vou dizer uma dívida histórica, até porque seria muita coisa, mas num movimento de reafirmação de uma prática muito importante. Porque, quando você chega a falar de ensino de oralidade ou chega a trabalhar questões de oralidade, você contempla também um ponto da linguagem que por vezes foi muito*

esquecido. Então é esse sentimento de imediato que me associa. Porque é uma modalidade que nos acompanha muito antes da escrita chegar, né?! Antes do advento da escrita, nós falávamos, era a linguagem falada, que era essa modalidade em curso, né?! E a escrita foi um advento, uma grande revolução, obviamente, só que a fala ela precede a escrita. Então é importante tanto quanto. E diria mais, quando você começa a trabalhar as questões da oralidade, você passa a desmistificar algumas coisas, como, por exemplo, associar a oralidade ao campo da informalidade, sabe?! Por exemplo, você fala em oralidade e você logo naquilo que é informal, que não tem prescrição, que não tem estruturação, sistematização, e não é bem por aí. Existem gêneros orais formais e também existem gêneros orais informais. Assim como há gêneros escritos formais, e gêneros escritos informais. Então o professor começa a fazer esse estudo, né?! E aí toca lá no início da tua pergunta, na importância de uma formação continuada boa.”

Nessa perspectiva de discurso, o professor responde que é muito importante trabalhar a oralidade, “tanto quanto a leitura, tanto quanto as dimensões linguísticas, tanto quanto a produção de texto”. Além disso, P5 entende que “fala é a representação comunicativa imediata do falante”, reforçando sua compreensão e valorização sobre os conhecimentos históricos da língua. Ademais, sobre a diferenciação de “fala” para “oralidade”, o professor compreende que ambos os conceitos parecem estar dentro do mesmo campo semântico, já que a fala seria “um ato individual”, enquanto “a oralidade a gente entende como o estudo dessas práticas de linguagem orais”. Sendo assim, o professor concebe a fala por “esse ato mais individualizado” pertencente a cada falante que, “inevitavelmente”, perpassa outras vozes sociais, na medida em que esse indivíduo é situado sócio-historicamente, mas a oralidade seria uma modalidade de uso da língua e, portanto, teria um construto mais complexo, o que se aproxima e reforça a compreensão das professoras 1 e 2 aqui já citadas ao compreenderem a oralidade em um sentido mais formal e complexo em detrimento de uma fala como elemento mais espontâneo e natural.

5.4 O espaço dos gêneros orais e atividades de sistematização na sala de aula

Considerou-se neste trabalho a proposta dos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2018), bem como de autores da área (ALVIM; MAGALHÃES, 2019; CARVALHO; FERRAREZI, 2018; DOLZ; BUENO, 2015; BUENO, 2009; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; MARCUSCHI, 2010) para a necessidade de um trabalho com a oralidade que

leve os alunos, enquanto falantes da língua, a níveis mais complexos de usos das modalidades linguísticas para operar com a linguagem ampliando suas possibilidades de comunicação e de posicionamento. Para tanto, assumiu-se o trabalho com textos e, mais especificamente, com gêneros discursivos como uma oportunidade privilegiada de utilizar a língua em diferentes contextos sócio-comunicativos, visando a ampliação de saberes e competências linguísticas dos alunos para que eles possam desenvolver uma oralidade mais formal. Espera-se que o docente, neste trabalho, seja um mediador do processo de aprendizagem do falante em sua língua, possibilitando que esta seja encarada enquanto prática social e despida de preconceitos linguísticos.

Pensando nisso, buscou-se saber como os professores têm realizado o trabalho com a oralidade de maneira mais sistemática, levando em consideração o seguinte: atividades de escuta ativa; atividades de retextualização; formas e critérios de avaliação da aprendizagem para a oralidade; conhecimentos linguísticos e paralinguísticos em situações de uso oral da língua; bem como o ensino de gêneros orais. Ainda, tomou-se como pressuposto as noções de método, continuidade e progressividade, pois eles “garantem a sistematicidade do trabalho de desenvolvimento das competências comunicativas” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 32).

Para desenvolver esta seção de análise, pretendeu-se, dentre outros momentos das entrevistas, examinar as falas dos docentes quanto a: como os professores organizam os conteúdos no âmbito da oralidade, bem como quais gêneros orais eles trabalham. Também foi investigado se os livros didáticos contemplariam a oralidade e como o professor trabalha este material. Ainda se buscou compreender se os professores avaliam a oralidade e, finalmente, procurou-se examinar algum exemplo que os professores tivessem de experiência com atividades e gêneros orais para ilustrar a fala desses docentes e ser possível entender melhor o funcionamento das suas aulas de Português com foco na oralidade.

Ficou perceptível, de início, que a professora 2 (entrevistada do Nordeste) era a única que trabalhava frequentemente, em todos os grupos classe e unidades do ano escolar, a oralidade em sala de aula. A docente considera essencial que seus alunos desenvolvam uma oralidade mais formal para se sobressair em ambientes de trabalho em que será requerida uma fala mais institucionalizada e sistematizada. Isso também se relaciona ao contexto de trabalho e à sua perspectiva de ensino de língua como prática social, uma vez que a professora trabalha em uma escola profissionalizante e, portanto, é importante contemplar nas aulas de língua

conteúdos e atividades que prepararão os alunos para desenvolverem a oralidade formal fora da sala de aula, na vida prática e no trabalho.

A professora 3 (entrevistada do Centro-Oeste) e o professor 5 (entrevistado do Norte) também consideram o trabalho com a oralidade em sala de aula, mas não fica evidenciado em suas falas a regularidade deste trabalho, uma vez que P3 considera o uso do livro didático e informa, na entrevista, que o material orienta o uso em todas as unidades de gêneros orais, mas ela nem sempre utiliza todo o material indicado, selecionando “o que” e “quando” trabalhará esses conteúdos. Já P5 aponta para a orientação dos documentos oficiais para nortear seu planejamento, mas também não esclarece com qual frequência utiliza os gêneros orais como objeto de ensino, embora afirme que, durante um ano escolar, tente desenvolver em torno de seis a oito gêneros, sem ficar evidente quantos são orais e quantos são escritos. Ademais, o professor expôs que lança mão constantemente de discussões orais em sala como atividades de oralidade, objetivando o desenvolvimento da argumentação dos alunos.

O professor 4 (entrevistado do Sul) é o único docente que deixa claro em sua fala o pouco desenvolvimento da oralidade em suas aulas de língua, além do escasso conhecimento teórico sobre como desenvolver esse trabalho de forma mais sistemática. A docente 1 (entrevistada do Sudeste), embora afirme trabalhar a oralidade, em alguns momentos em sala de aula, também não relata uma regularidade ou um conhecimento amplo de formação para fazer esse trabalho. Observa-se, na sequência, um pouco da discussão de cada docente para este ensino de oralidade.

Primeiramente, pode-se dizer que P1, quando questionada sobre o trabalho com gêneros orais que realiza, afirma que, para o Ensino Médio, o trabalho é feito com o gênero debate, para relacionar as discussões argumentativas de temas sociais relacionados ao Enem, bem como é realizada a atividade de “venda” de livros literários que ela coloca como um gênero. Nesta atividade, os alunos resenham sobre os livros literários lidos por eles na tentativa de “vendê-los” aos colegas de sala, expondo argumentos que justifiquem o valor do livro e a importância de “comprá-lo”. A professora expõe que orienta sobre o gênero para os alunos produzirem esses textos, como, por exemplo, a importância da articulação de ideias, fala respeitosa e educada, busca de fundamentação científica para os dados expostos, organização de tempo etc. Então, parece haver uma orientação e ensino da oralidade por meio do gênero oral debate e atividades de oralidade com foco na argumentação, como a “venda” dos livros. Chama a atenção, nesta atividade de “venda”, a relação de retextualização que é feita entre o gênero

resenha crítica, que é um gênero da esfera escrita, com uma atividade oral de argumentação e exposição. Além disso, na atividade de venda dos livros, trabalha-se a escuta ativa porque os alunos que “compram” os livros e avaliam a fala do colega “vendedor” explicam por que não comprariam determinado livro com base no que o outro aluno falou. Nas atividades do gênero debate, a professora também desenvolve esta competência com os alunos sobre uma escuta ativa, uma vez que há o respeito ao turno de fala e o respeito à fala do colega, a articulação da fala para o aluno privilegiar a formalidade, o uso de dados científicos que fundamentam essa fala, expor a opinião mantendo o decoro e não sendo ofensivo.

Além disso, em relação à importância dos conteúdos ensinados em língua fora da escola, a professora considera que, para a oralidade, é importante que os debates, as exposições, essa “consciência” de como expor um tema, uma ideia “de forma mais articulada” seja trabalhada na escola.

Sobre a importância do uso dos gêneros para o ensino, pode-se incluir a discussão sobre o paradigma da língua que toma a enunciação como base para o trabalho linguístico na escola, conforme propõe de Silva e Cox (2002). Eles consideram que a unidade básica do ensino e aprendizagem do falante deve ser o texto e o discurso. Desse modo, o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa deve ser a dimensão textual e enunciativa:

Ao se adotar uma tal concepção de linguagem como norte para o ensino de língua materna, a unidade básica de trabalho não pode mais ser a palavra ou frase isolada, pois a verdadeira substância da língua é a interação verbal. Quando interagem pela linguagem, os interlocutores não produzem palavras e frases, mas enunciações consubstanciadas em textos. Assim, a unidade básica de ensino, para não se colocar em desacordo com o que é natural nas práticas de linguagem fora da escola, deve ser o texto (SILVA; COX, 2002, p. 34).

Nesse sentido, o texto é colocado dentro dos elementos centrais e norteadores do ensino linguístico, possibilitando que o aluno aprenda e desenvolva habilidades para ser capaz de dialogar em processos de interlocução com outros sujeitos do discurso, adequando-se à situação comunicativa necessária e à dinâmica social da comunidade linguística em que esses falantes estão inseridos. No caso da oralidade, o trabalho com os gêneros eleva o ensino sobre situações, principalmente formais, sobre o uso da língua, preparando o falante para atuar em diferentes situações sociais em que a fala é requerida e conseguindo atuar da melhor forma, por meio da mobilização de estratégias e habilidades possibilitadas pelo domínio dos gêneros e suas funções comunicativas. Esta é, inclusive, a proposta abordada por Bueno (2009).

A segunda docente entrevistada (P2) afirma trabalhar com projetos para o ensino de língua. Em se tratando da oralidade, há um grande interesse da professora em preparar os alunos

para o mercado de trabalho ao utilizarem a oralidade formal. Para isso, a professora solicita atividades de oralidade em situações “livres”, em que os alunos devem falar e serem orientados quanto aos elementos prosódicos (entonação, ritmo de fala), elementos paralinguísticos (postura, gestualidade, respeito ao turno de fala) e elementos linguísticos (gírias, concordância verbal e nominal), para que possam avançar em situações orais. Cabe ressaltar, no entanto, a necessidade de desmistificar a ideia de espontaneidade ou desorganização do oral, para que práticas formais de fala possam ser ampliadas, de modo que se mostraria mais produtivo que estas atividades de discussão oral se dessem por meio de temas previamente definidos e acordados com a turma.

Lê-se agora a fala da P2 para entender suas práticas:

P2: *“Eu comecei a trabalhar bastante oralidade em sala de aula ou dando um espaço maior que antes nem tinha um espaço. Eu comecei a dar espaço, hoje é um espaço cativo da oralidade na minha sala de aula. Eu sempre gostei que os alunos falassem porque eu falo muito e eu gosto que o aluno também fale muito, né?! Às vezes as pessoas na minha sala de aula pensam que não tá tendo aula porque tá todo mundo falando, mas eu digo é pra falar mesmo, né?! Tem o momento de concentração, de produzir, de escrever, mas também tem o momento de falar também, né?! E ali a gente vai ajustando os discursos, formal, informal, eu uso a fala deles como prática, tudo que o aluno diz na minha sala de aula eu aproveito, né?! Para que ele compreenda, às vezes, muitas vezes eu até: ‘Óh, isso é adequado falar, isso não é’. Né?! Eu aproveito tudo, ‘não fala isso não, olha, vamo refletir um pouco sobre isso’. Se é adequado, não é. Formal, não é. Pode falar, pode toda hora, mas quando é adequado falar?! E a gente vive em sociedade, quais são as exigências sociais pra gente avançar, pra gente se incluir, né?! Pra gente não ser excluído e nem se excluir?! Vamo fazer da língua um recurso de inclusão. Então, é, compreender a língua assim, né?! Língua é poder, né?! Comunicação é poder.”*

A professora relata que um aluno perdeu uma entrevista de emprego e ela, a partir daí, resolveu começar a trabalhar a oralidade em sala de aula, confirmando sua preocupação e atenção em trabalhar uma oralidade formal e que seja prática social dos sujeitos, inclusive ela verbaliza “práticas de fala formal” como sinônimo aos gêneros orais, o que precisa ser refletido melhor, uma vez que práticas sociais e gêneros do discurso são conceitos diferentes e não podem ser confundidos ou tratados como sinônimos. Além disso, a docente menciona o

trabalho com a leitura em voz alta e leitura compartilhada como atividades também desenvolvidas por ela para o trabalho com a oralidade:

P2: *“Fui na coordenação do curso e disse, ‘olha, a partir do ano que vem eu quero ir pro terceiro ano porque eu quero fazer um trabalho, eu soube que um aluno perdeu um estágio porque ele não foi bem na entrevista. Como é que um aluno sai do Instituto Federal de Alagoas e perde um estágio porque ele não foi bem numa entrevista, numa prática de oralidade formal? Eu vou pro terceiro ano porque eu vou ensinar gêneros orais, eu vou ensinar entrevista, eu vou ensinar a fazer currículo, eu vou lá fazer isso. Esse português para o mercado de trabalho com as turmas que estão já entrando no mercado de trabalho através do estágio’”.*

“E foi a partir daí que a oralidade passou a tomar um espaço maior na minha sala de aula, trabalhando gêneros orais, é, discursivos, nesse sentido, né?! Entrevista, apresentação oral, seminários, debates, práticas de fala. Que eu chamo de práticas de fala formal.”

No que diz respeito ao ensino dos gêneros orais, a professora narra que trabalha com os debates em forma de projetos para *“instigar a fala”*, a *“se expressar usando a fala com objetivos”*, seminários para trabalhar questões de prática formal com tempo definido, para trabalhar a objetividade, entrevistas orais, vídeo-apresentação (com tempo delimitado, com roteiro, com orientação para trabalhar a linguagem formal). A professora aponta, ainda, o fato de os alunos, inicialmente, mostrarem-se resistentes às gravações, argumentando não terem telefone celular para gravar, por exemplo. Menciona, igualmente, o fato deles culminarem na utilização de gírias, expressões informais, e ela dá *feedback* sobre as melhorias a serem feitas. A docente também utiliza a estratégia metodológica de solicitar uma produção inicial e, a partir desses retornos, cobrar a refacção das produções, agora, finais. Ela afirma que, para isso, trabalha a produção textual com base nas sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004).

É possível chamar a atenção para a fala da professora que, embora relate sistematizar o ensino dos gêneros orais, com fins de função social comunicativa e de treino de como produzir esses gêneros, realmente escolarizando essas práticas, em alguns períodos da sua fala, afirma que tem o momento em sua aula de concentração, escrita e produção, oposto ao momento da fala, como se a segunda fosse apenas uma reprodução espontânea e não treinada, levando aqui à reflexão sobre como, no imaginário social, a fala ainda está ligada apenas ao espontâneo. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) problematizam como a fala espontânea, muitas vezes, é

julgada como o local da desordem por uma visão que a avalia sob as lentes de textos escritos ou mesmo textos orais que foram escritos para serem oralizados, tornando-se a “escória” do oral espontâneo. Sobre isso, os autores consideram:

Por razões socioculturais historicamente recuperáveis, as produções orais foram julgadas, no mais das vezes, na medida das normas (de excelência) da escrita padronizada. [...] a fala espontânea escapa à previsibilidade justamente porque se elabora em ação. Só a veremos como cheia de “escórias” se a compararmos a essa outra fala “já elaborada” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 133).

Quando a professora propõe uma sequência de gêneros orais trabalhados por ela e encerra denominando-os “práticas de fala”, é possível notar, novamente, a confusão com esses conceitos que é comum ser feita. Os gêneros, enquanto enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011), utilizados em situações sociais de uso da língua para mediar a comunicação, de modo cultural e ideológico, estariam envoltos nas práticas sociais, que seriam arcabouços específicos da linguagem humana servindo a situações sociais e culturais, conforme pontua Schneuwly e Dolz (2004). Desse modo, “Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63). Ou seja, as práticas de linguagem assumem um papel como maiores e mais amplas no ensino de língua, enquanto os textos e gêneros aparecem e acontecem dentro dessas práticas.

É interessante notar, ainda, que a professora cria situações fictícias, como oportunidades de emprego, por exemplo, para que os alunos possam produzir seus textos em gêneros orais, de maneira a escolarizar o gênero da forma mais adequada, que é contextualizando-o em práticas reais de linguagem, apresentando a função social do gênero, seu contexto de circulação, de fato, simulando a situação comunicativa. Ela, por exemplo, solicita e escolariza vídeo-apresentações, em que os alunos devem produzir os vídeos “autobiográficos”, ressaltando suas principais qualidades, visando a contratação no mercado de trabalho. Inicialmente, são ensinadas as especificidades das produções de fala formal, em seguida, trabalha-se o roteiro para a produção e tempo de realização dos vídeos. Finalmente, há a refacção do vídeo, se necessário, e todo esse trabalho é encarado como forma de prepará-los para o mercado de trabalho, o que leva a crer que há um trabalho relativamente coerente sendo feito com a oralidade pela P2.

Finalmente, é interessante pontuar sobre as práticas que P2 relata quando questionada sobre questões de avaliação. Segundo a docente, há uma transparência nos critérios avaliativos que ela considera nas atividades de oralidade solicitadas. Apesar de estar atenta a questões

pedagógicas de comportamento, a professora acaba incidindo sobre atividades de escuta ativa e fala. Ela afirma que os próprios alunos participam do processo de avaliação ao se avaliarem uns aos outros. Assim, ela solicita que os alunos examinem as práticas dos colegas enquanto aqueles apresentam seus trabalhos, porém, neste processo, a professora revela que quem está sendo avaliado é o aluno na posição de avaliador. Então, para isso, ela exige que eles pontuem a fala dos colegas, façam perguntas, tragam comentários positivos, demonstrando atenção e respeito pela fala e trabalho oral do outro aluno. O que chama a atenção, nesta atividade desenvolvida pela professora, porém, é justamente ela mencionar que o aluno é avaliado por ela enquanto apresenta (competências da fala) e quando avalia os demais colegas (competências da escuta), demonstrando que são atividades indissociáveis, conforme postulam Carvalho e Ferrazi (2018, p. 33), ao afirmarem que “ouvir e falar são coisas aprendidas conjuntamente”.

P2: *“E eu comecei a fazer isso e eu percebi que melhorou muito a apresentação, o teor da apresentação, o aprendizado, esse olhar sobre outro, as questões argumentativas. ‘olhe, você vai interferir com argumentos, prepare sua fala como avaliador’. Então ele já tem aquela preocupação, né, com a fala.”*

Tratando agora da proposta da docente 3, a professora afirma que trabalha com a oralidade e, normalmente, parte dos próprios alunos:

P3: *“Eu coloco eles pra falarem. Então sempre antes de começar a aula a gente tem uma conversa. E se eu quero falar sobre algum conteúdo, algum gênero, é sempre de acordo com o que eles já sabem.”*

A professora afirma que há pontos positivos e negativos nessa estratégia pedagógica. Segundo ela, *“quem fala, fala muito, muito mesmo. Mas tem aqueles que não gostam e a gente vê que é uma tortura falar, né”*. Entende-se, neste processo, que muitas discussões orais realizadas pela professora têm o objetivo de introduzir alguma discussão, para compreender o que os alunos já entendem da temática em questão. Neste caso, a atividade de oralidade é um meio para se trabalhar outras questões, como ter uma diagnose sobre os conhecimentos prévios do grupo classe sobre um conteúdo programático que será desenvolvido. Os documentos oficiais (BRASIL, 1997) apontam para a necessidade de trabalhar a oralidade em sala de aula

para ampliar as possibilidades de uso da língua do aluno, enquanto falante competente, que é capaz de utilizar a modalidade falada em contextos comunicativos mais formais. Também diversos teóricos, como Bueno (2009), Alvim e Magalhães (2019), Carvalho e Ferrarezi (2018), consideram que ensinar a oralidade é desenvolver nos alunos a capacidade de operar sobre textos e gêneros orais, compreendendo-os e produzindo-os, trabalhando diferentes competências comunicativas neste processo. Ou seja, ensinar a oralidade não é pedir para que o aluno “fale” livremente ou “fale” sobre uma temática que seja de interesse para objeto de estudo da aula, apenas como meio/instrumento para discorrer sobre um assunto.

Em outros momentos, a professora trabalha, nessas exposições orais de um determinado tema, questões de organização do pensamento e competências discursivas de argumentação, de modo que o foco da atividade, neste caso, seria a oralidade. Além dessas duas possibilidades, as discussões orais objetivam trabalhar questões de fala, tal como diminuir a timidez dos alunos que têm dificuldade em se expressar oralmente por questões comportamentais em que a oralidade também seria o foco da atividade. A docente explica que aborda temáticas do cotidiano dos alunos, em que eles terão facilidade em falar, para incentivá-los a essa espécie de participação oral. Ela também reforça a necessidade de saber se expressar dentro e fora da escola de maneira adequada:

P3: *“Às vezes eu conto até a minha, eu falo muito da minha vida nesse sentido porque eu era uma aluna muito tímida. Eu sempre tirava notas boas, mas eu não falava.”*

A professora relata que sempre reforça com os alunos que a timidez não é uma doença e que ela até hoje é uma pessoa tímida, mas que isso não a limita a deixar de falar quando é preciso, sendo algo que requer prática.

Quando questionada sobre o livro didático que a escola adotou para contemplar a oralidade, a professora menciona que o material utilizado apresenta propostas para a oralidade com gêneros, que são trabalhados do início ao fim com todas as suas especificidades. Há três gêneros recomendados na coleção atual para serem ensinados em sala, porém ela assume que ainda não os trabalhou em sua completude, abrangendo todas as suas especificidades. Este dado ganha destaque pelo fato de a professora ter conhecimento das discussões teóricas e pesquisas que envolvem a oralidade, mas a prática de trabalhar esse eixo de ensino, de maneira sistemática, por meio dos gêneros, não é tão desenvolvida. Observa-se a seguinte fala da P3 a respeito do trabalho os gêneros:

P3: “Às vezes eu trabalho muito a entrevista com eles, né?! A gente já entrevistou os colegas. Assim, nada muito formal, o que eu tenho trabalhado muito no sexto ano é a entrevista, o debate, o debate também. A gente utiliza bastante a discussão, eles gostam de falar, quando eles gostam de um determinado assunto, eles falam muito mesmo, né?! Então eu procuro ver o assunto que eu vou trabalhar com eles, pra dar, pra permitir que eles falem mais. E as opiniões. Sempre, sempre. É, opinião de um, opinião de outro. E a partir daquilo ali a gente vai conduzindo. E, quando a gente fecha determinado assunto, as impressões deles, o que que eles gostaram, o que que eles não gostaram. E eles são bem sinceros, viu?! Sexto ano é uma sinceridade.”

É perceptível que o aluno é incentivado a falar na aula da docente, talvez mais do que a escrever. Porém, não parece haver um trabalho tão sistemático com os gêneros, pelo menos, inicialmente, isso não é declarado em sua fala. Os gêneros parecem ser utilizados como atividade oral, e não como uma produção específica e engajada, pensando em seu contexto social, ambiente de circulação, público-alvo, função comunicativa. Esses textos e gêneros seriam um meio para uma atividade de oralidade, fala, como forma de participação do aluno, interesse, perda da timidez, como ela cita anteriormente, e para a discussão de um tópico temático.

A docente pontua, também, que considera importante o ensino da oralidade, e como ela não o teve no seu ensino básico (isso tornou difícil sua vida, ela menciona “*um certo terrorismo*” quando a oralidade não é trabalhada em sala de aula), assim como na Graduação. Esta é uma situação, infelizmente, comum e já tratada por Schneider ao discutir formação de professores e ensino de oralidade:

Percebemos que, por muito tempo, as discussões sobre oralidade se deram de forma restrita, o que nos leva a reforçar a necessidade e a importância de discussões sobre os gêneros orais em sala de aula, sobretudo na formação de professores [...]. Atualmente, observa-se um crescimento na busca por materiais que abordem a temática para a prática em sala de aula, que auxiliem as ações do professor (SCHNEIDER, 2019, p. 122).

Passando a compreender o trabalho realizado pelo P4 com a oralidade, é válido analisar que o professor considera importante ensinar oralidade (“*com certeza*”), e que, embora ele não faça esse trabalho de maneira sistemática, ele está sempre com a atenção voltada para a oralidade dos alunos, pois é algo relevante, inclusive, para o aluno “*se fazer entender e passar a existir como ser social, assim, é falando*”. É preciso refletir, no entanto, que o docente tem

poucos conhecimentos especializados sobre a oralidade, o que dificulta que o trabalho mais consciente seja feito. O professor mencionou, inclusive, que, depois da entrevista, iria repensar suas práticas, de maneira a inserir mais a oralidade em suas aulas, o que demonstra como o simples ato de participar de uma pesquisa qualitativa pode influenciar positivamente o sujeito participante, no sentido de repensar algumas das suas práticas, e atesta a importância da pesquisa de campo para o sujeito que se dispõe a colaborar com a pesquisa.

Quando questionado se já trabalhou algum conteúdo no âmbito da oralidade, o professor narra uma prática que ele desenvolveu, no último ano letivo, em um dos bimestres, com o gênero *causo*. Segundo o docente, a orientação do material didático era realizar um trabalho no campo da escrita, em plataformas digitais. Porém, ele escolheu desenvolver esse ensino na esfera oral, pensando na oportunidade de trabalhar com a oralidade. Essa decisão se deu porque o professor menciona que, em sua cidade, a “oralidade” é diferente, um dos motivos é por não ser uma “cidade grande”, tendo, assim, “uma oralidade muito marcada pela ruralidade, por palavras antigas, por expressões antigas”. O professor compara alguns dos seus alunos, que são crianças, falando semelhante a seus avós, graças ao convívio familiar, à residência no campo, sendo algo que o professor achou relevante e quis inserir em sala de aula para problematizar. Dessa maneira, P4 considera ter juntado dois aspectos da língua (oralidade e variação linguística). Para a pesquisa, este dado, ainda que bastante circunstancial, revelou a importância de se relacionar o ensino de oralidade com o repertório sócio-cultural dos professores e/ou da região onde atuam, reafirmando, assim, a relevância das indagações que motivaram o desenho e a fundamentação teórica desta pesquisa.

O professor relata que não realiza um trabalho sistemático, recorrente e contínuo com a oralidade, nem isso faz parte do seu planejamento para a sala de aula, o que se mostra um desafio para um trabalho sólido com a oralidade, já que “poucas coisas há mais danosas no ensino das competências comunicativas do que atividades esporádicas, soltas, perdidas no tempo e no espaço escolares” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 32). Assim, falta constância nas atividades de oralidade, para que os alunos possam avançar na aprendizagem das competências linguísticas necessárias no campo da oralidade, tal como os autores afirmam.

Percebe-se, ainda, pelo pouco conhecimento sobre o ensino da oralidade, que o professor relaciona suas atividades de oralidade como meio para ensinar outros conteúdos, não sendo a oralidade propriamente o objeto de ensino. Ademais, o professor reforça um grande desafio vivenciado no ensino de língua que é o foco desproporcional na escrita em detrimento

de outras modalidades de uso, resultado da larga e histórica supremacia e valorização desta tecnologia como bem social:

P4: *“Eu entendo a dificuldade de trabalhar a oralidade, né?! Porque o professor fica muito focado em avaliar o material escrito, né. Em trabalhar com a prova, avaliação escrita. Lembro que ano passado, inclusive, eu fui bem ousado, assim, eu trabalhei até com coisas que eu nunca fazia que eram avaliações a partir da oralidade também, sabe?! Deixar o aluno falar, deixar ele se expressar por meio, não do escrito, mas ‘o que eu entendi, professor?’ ‘O que é que você entendeu, aluno, do meu conteúdo, assim, o que é que você guardou?’ Aí ele falava livremente, com as expressões dele, da forma dele, utilizando a oralidade também como um instrumento avaliativo, né?!”*

Nessa fala do professor 4, fica evidenciado que, quando ele trabalha a oralidade, não é de maneira contínua e progressiva, mas sim em situações isoladas. Além disso, ele utiliza a oralidade como meio/instrumento de avaliação e/ou de metodologia de trabalho para se ensinar um conteúdo, não sendo a oralidade seu próprio foco de ensino nem de estudo por parte dos alunos.

Ainda, é possível perceber a visão do professor sobre “deixar o aluno falar livremente” como sendo uma prática de ensino da oralidade, quando na verdade não é. O ensino da oralidade deve se dar de forma sistemática, como objeto de ensino, para levar o aluno a desenvolver competências e habilidades da fala e em situações reais de uso da língua. Nota-se essa ausência de compreensão do que seria de fato ensinar a oralidade quando o professor é questionado sobre como ele avaliou os alunos nesse processo e se ele fez uso de algum critério avaliativo. Sua resposta é a seguinte:

P4: *“Eu fiz uma espécie de tabela, assim, mas não era pra avaliar a oralidade, entendeu? A oralidade era só um instrumento/ meio”.*

“Tua pergunta eu acho que é a pergunta que eu preciso ser mais honesto em dizer, assim, que é que eu acho que eu nunca avaliei a oralidade dos meus alunos, sabe?! Nunca foi um critério pra mim, assim, como avaliação porque eu acho que conteúdo, assim: ‘galera, hoje nós vamos trabalhar a oralidade, eu vou passar algumas orientações pra vocês o que é que é isso.’ Eu acho que ainda não trabalhei isso na minha trajetória, sabe?! Eu fiquei mais

focado em conteúdos voltados pro escrito e o trabalho com oralidade. Ou até esse trabalho acontece só que ele acontece de uma maneira mais fluída, assim, não como conteúdo específico.”

Evidencia-se, então, que o docente compreende a ausência de maior atenção à oralidade em suas aulas, mas que não tem sido pensado ou realizado nenhuma proposta de mudança para essa questão.

Para finalizar esta seção, é interessante analisar a proposta do professor 5 para o ensino da oralidade. O docente, como já vem sendo evidenciado ao longo desta análise, valoriza o ensino escolar da oralidade por acreditar que uma concepção da língua como interação e prática social deve oportunizar que os falantes se comuniquem de forma oral e escrita na mesma medida. Ele evidencia, inclusive, que é “*importantíssimo*” ensinar a oralidade. Nessa perspectiva, o professor considera que seus alunos “*incontestavelmente*” falam mais em suas aulas do que escrevem. Segundo ele:

P5: *“Primeiro porque quando eu elejo um gênero discursivo para trabalhar, as atividades prévias de leitura, elas dão debates assim fantásticos, sabe?! Então eu exploro muito, por exemplo, quando eu vou trabalhar os contextos de produção do gênero, antes de chegar em estrutura, viu?! Estrutura composicional. Então isso dá ampliações de aula muito grandes. Por exemplo, quando eu vou trabalhar, quando você fala contexto de produção, é, do que trata o texto, quem escreveu, por que escreveu, de qual lugar social escreveu, ano de publicação, quem é esse autor, qual propósito comunicativo. Então, quando, por exemplo, a gente vai fazendo esse roteirozinho, né, junto ao aluno, à turma, você vê, por exemplo, ano de publicação.”*

Além dessas discussões orais sobre um tema, em que a oralidade não é o fim para trabalhar a língua, ou seja, não é o objeto de estudo e ensino naquele momento, mas sim um meio para se ensinar outros saberes; o professor também trabalha a oralidade na perspectiva dos gêneros discursivos. Alguns dos gêneros orais que o professor 5 relata trabalhar são a peça teatral, o debate regrado, a exposição oral individual, diálogo espontâneo (normalmente trabalhados nos 8º e 9º anos, que são os grupos classe que costumeiramente o docente trabalha). O professor destaca que este diálogo espontâneo, por exemplo, não é a equivocada ideia de trabalhar uma oralidade livre, mas é controlada, com tema antecipadamente estabelecido e em

que são trabalhados os marcadores conversacionais. Esta compreensão evidencia que a oralidade parece ser sistematizada nas aulas de língua do professor. Sobre o seu trabalho valorizar os gêneros orais, P5 pontua que gostaria de privilegiar sempre os textos, de forma regular e periódica, mas que as grandes demandas da docência impossibilitam, muitas vezes, essa constância:

P5: *“Geralmente, deveria ser sempre, né, mas nem sempre a gente tem tempo pra isso. Mas, por exemplo, a cada bimestre, eu elejo dois gêneros. Um deles é do mundo da oralidade, pra ser trabalhado. Então, eu trabalho, em tese, ali, ao longo do ano todo, com foco a partir do texto, né?! Bora lembrar dos PCNs aí, é, em torno de uns cinco a seis gêneros, o que é muito trabalho, dá muito trabalho.”*

Outro ponto que reforça essa preocupação e consciência do professor com um ensino sistemático e coerente com a oralidade é a construção de critérios avaliativos, previamente definidos pelo professor com os grupos classe para examinar a oralidade com base em objetivos de aprendizagem específicos:

P5: *“Uma vez eleito o gênero oral a ser trabalhado, você se baseia em critérios a partir desse estudo, né. Por exemplo, quando você trabalha com oitavo ano debate regrado, que é um gênero oral. Você tem todo um trabalho prévio, né, de roteirização desse debate, como é que ele acontece, como é que ele se sustenta, você deve trazer exemplos, eu trouxe, na época, pra aquela turma, é, alguns recortes, né, dadas as relações estruturais, alguns recortes de vídeos, com debates regrados em outras instâncias, né. Pra perceberem, por exemplo, aí você explora, é, questão de linguagem corpórea, né, que é um elemento importante no debate, né, porque você vai trabalhar o viés argumentativo, é muito forte, é um critério, inclusive. Você tem que preparar essa linguagem, é um gênero oral formal, então, é um critério, é, a estruturação da fala, né, como você sistematizou, isso é um item a ser observado pelo professor. Então você se atém também a esse gênero, né. Como é que o aluno, por exemplo, ele traz outros conhecimentos de mundo pra incorporar naquele tema central de debate. Essa, a gente chama de ‘ampliação da consciência socioideológica’. É um critério, também, que você pode colocar em cena. E você mobiliza ali.”*

“Então você se atém a esses critérios. E aí, enquanto você sistematiza essa atividade, antes de você, né, falar propriamente como você se organiza, você já tem que estabelecer esses critérios e entregar para sua turma pra eles já terem consciência de como eles serão avaliados. Então esse é movimento prévio, né. O item ‘avaliação’ é movimento prévio. Você apresenta antes do processo. E aí você vai explicando como isso vai se dar. No geral, é mais ou menos assim.”

Este conhecimento acerca da avaliação da oralidade do P5 reforça a proposta de Alvim e Magalhães (2019), pois as autoras consideram que as atividades de análise linguística podem levar o aluno a refletir sobre características da oralidade, que vão desde a adequação de vocabulário em contextos de fala, até a adequação dos níveis de formalidade de um gênero. O processo de avaliar textos orais ou atividades de oralidade, nesse sentido, pode ser um espaço-tempo para a reflexão sobre esta modalidade da língua e um local privilegiado para refletir sobre a produção de sentidos que pode ser gerado por meio de aspectos linguísticos e multimodais (as várias semioses, incluindo a prosódia), como também consideram Araújo e Suassuna (2020).

O professor ilustra, ainda, na entrevista, um trabalho com oralidade desenvolvido por ele, no Ensino Médio, em forma de projeto, em que ele trabalhou gêneros da esfera jornalística-midiática, como a notícia. Ele pontua que o nome da cidade era “Nova Esperança do Piriá”, e, a partir disto, nasceu o projeto intitulado “Piriá em foco”. Assim, foram trabalhados o roteiro e a mobilização de atividades prévias até chegar à produção do gênero, além de terem sido apresentados outros exemplos de texto deste campo de atuação para trabalhar a aprendizagem do gênero discursivo que seria o produto final do projeto. Ademais, foi realizada a apresentação do “jornal falado” (gênero híbrido), aproveitando-se a existência de uma rádio e canal televisivo na cidade. Os alunos, em trabalho colaborativo, puderam eleger temas locais para serem trabalhados, como a poluição do rio do município, casos de violência contra a mulher ocorridos na cidade etc. Nessa perspectiva, com roteiro e orientação prévia, os discentes foram a campo e realizaram entrevistas com moradores ribeirinhos. Essas entrevistas foram gravadas para fins de documentação, no período do projeto, e depois foram compiladas e, de forma informativa, foram retextualizadas para o gênero escrito notícia que, posteriormente, foi oralizado em forma de leitura oral em jornal falado.

A proposta metodológica do professor só ratifica seu conhecimento sobre como é possível relacionar gêneros orais e escritos para desenvolver atividades de retextualização, além do trabalho com a escuta ativa e outras competências orais desenvolvidas por meio do trabalho com os gêneros orais que, quando inseridos em situações reais de realização, mostram-se instrumentos de desenvolvimento da linguagem e da comunicação para os alunos enquanto sujeitos sociais em formação. Ademais, temáticas de cunho social reafirmam a possibilidade de compreender a língua e o letramento em sua dimensão dinâmica, social, ideológica, levando os alunos ao acesso a práticas reais de uso da linguagem. Nesse sentido, esta pesquisa acaba dando voz ao trabalho docente que, tantas e tantas vezes, é desvalorizado, senão ignorado.

Importa dizer, também, que os livros didáticos adotados pelas escolas em que ele atua contemplam a oralidade, e o professor reforçou a obrigatoriedade desses materiais abraçarem o oral, devido às exigências do PNLD⁵. Porém, o professor afirma que o problema incide em como essa oralidade é contemplada:

P5: *“No entanto, como esse livro traz a oralidade. Esse que é o ponto. Não seria ‘se trata’, né?! Porque é pré-requisito. Mas seria ‘como trata’. E a gente percebe um movimento ainda inferior, né. A oralidade ainda é vista como uma prática de segundo plano. Há uma primazia pra trabalhar questões de leitura, abre aspas para falar a fala de outros colegas ‘questões normativas’, e a oralidade fica ali no cantinho. ‘Ah, vamos trabalhar a oralidade pela leitura’. Aí faz uma leitura oral, que já é uma outra coisa, entende?! E no livro didático vem pouca coisa e o professor, por vezes, nem se atém a ampliar esse trabalho, porque o professor poderia usar aquela seção no livro didático, né. E curioso que vem sempre no final do capítulo. Até a própria organização do capítulo já me é controversa, né.”*

Chamou a atenção, durante a entrevista do professor, que, apesar de uma proposta muito relevante para ensinar a oralidade, desde a metodologia adotada até seus conhecimentos teóricos especializados da área, em certo momento da entrevista, ao tentar explicar uma atividade de oralização de texto escrito que o professor fez e para diferenciá-la de um gênero oral, ele afirma que o gênero oral é muito mais espontâneo, como a conversa, por exemplo. Essa contradição em sua fala evidencia o histórico equívoco que os gêneros orais, quando comparados aos escritos, são menos complexos e formais e que se trata de algo já discutido na

⁵ Plano Nacional do Livro Didático.

pesquisa, que é a dificuldade em desmistificar alguns conceitos e conhecimentos historicamente transmitidos na área do ensino de língua que, em certa medida, alcança o corpo social, como neste caso, quanto à noção da fala como lugar do erro, do informal e do simples.

5.5 Principais desafios e propostas para o ensino de oralidade

Este ponto da análise, como última das categorias analisadas, mostra-se significativo porque perpassa todas as falas das cinco entrevistas. No decorrer dos encontros, os docentes tecem suas narrativas problematizando o desenvolvimento de um trabalho com a oralidade. Esses desafios abordados podem variar entre a formação docente, desde sua ausência e lacunas para ensinar o oral, até questões sociais que perpassam as escolhas docentes para o ensino de língua. Além disso, tais desafios podem girar em torno de questões comportamentais dos aprendizes, associados à timidez, à desvalorização de aulas para aprender questões de fala e à ausência de seriedade para trabalhar a oralidade. Há, ainda, com menor incidência na fala dos professores, a relação da falta de atenção dada à oralidade nos livros didáticos que, como material de apoio, muitas vezes, desempenham a função de base do trabalho docente na sala de aula do ensino básico. Este poderia ser associado a um fator de ordem externa, tanto ao comportamento dos sujeitos (professores e alunos), como à formação desses profissionais e de seus aprendizes.

Ao mesmo tempo que foram abordados esses desafios para o ensino do oral, foi possível notar que os professores trazem, espontaneamente em seus relatos, atividades realizadas por eles para o trabalho com a oralidade que se mostram possibilidades viáveis e relevantes para esse ensino. Dessa maneira, no decorrer das entrevistas, esta última seção de análise foi sendo desenhada através de outras perguntas e seções já aqui trabalhadas, o que pode parecer uma repetição de informações para o leitor, porém, agora, apresentada com um olhar mais atento para desafios e possibilidades de ensino.

Para facilitar a discussão, desenvolveu-se a seguinte tabela, a fim de ilustrar a proposta de análise:

Quadro 2: Desafios para o ensino de oralidade

Categorização dos desafios:	Desafios para o ensino da oralidade segundo a perspectiva docente:
Formação	1. Ausência de formação docente inicial e/ou continuada para trabalhar questões de

	oralidade e entender o que é “ensino de oralidade”.
Formação	2. Maior atenção no ensino de língua voltado para textos escritos e desvalorização de textos orais.
Comportamento	3. Comportamento discente associado a timidez, vergonha, baixa autoestima.
Comportamento	4. Comportamento discente relacionado ao desinteresse por atividades de fala, ligados à faixa etária, acompanhado de indisciplina.
Elementos externos e estruturais	5. Pouco direcionamento do livro didático para questões de oralidade, normalmente tratadas como “opcionais”.

Fonte: elaboração própria.

Para aprofundar a discussão, é interessante pontuar em qual momento esses desafios se destacam na fala dos professores entrevistados. Primeiramente, a formação docente e a lacuna para trabalhar a oralidade no ensino de língua é algo que se destaca em todas as falas dos professores. Não houve um direcionamento central para ensinar oralidade, a não ser, incidentalmente, quando algum professor formador, nos cursos formação continuada (pós-graduação), contemplou um pouco dos aspectos do oral com os professores em formação, uma vez que esse já era um tema e objeto de estudo nas pesquisas desses professores formadores.

Ainda, a oralidade apareceu, como objeto de ensino, na formação inicial de professores, em disciplinas voltadas para a prática de sala de aula. Porém, nesta situação, o oral aparecia sem uma sistematização ensino, sem gerar uma reflexão crítica nos professores em formação para que eles pudessem centralizar essa modalidade de uso da língua em sala de aula. Este fato pode ser destacado, a título de ilustração, na fala da P1. A professora pontua, quando questionada sobre ter sido ensinada sobre oralidade no seu ensino básico ou superior, que este eixo de ensino não foi trabalhado de maneira significativa a ponto de gerar uma reflexão e, dessa maneira, a docente não anula a existência de alguma menção à oralidade durante a sua formação, mas também reconhece o pouco impacto que isso gerou como conhecimento especializado para atuar no ensino de Língua Portuguesa na escola básica enquanto docente:

P1: *“Mais ou menos. Oralidade sempre era falada, mas eu não me lembro assim de ter um estudo mais aprofundado e tal, sobre isso. Não tô falando que não existiu, mas não foi tão, vamos dizer, relevante assim mesmo, sabe?!”*

Um outro desafio para ensinar a oralidade é a compreensão da sua dimensão ensinável, o que leva muitos docentes a pensarem que não é necessário sistematizar esse ensino, já que a fala é algo natural ao ser humano, em oposição à escrita que é mais complexa, abstrata e externa, carecendo de ensino. Esta compreensão não está apenas presente no discurso docente, mas também no dos alunos, pois parece fazer parte do imaginário social de valorização da escrita em uma sociedade grafocêntrica. P4, por exemplo, ao mencionar que não realiza um trabalho com a oralidade e reconhecer a necessidade de repensar isso em sua prática, pontua, durante a entrevista, que um momento em suas aulas que gerou reflexão foi o fato dele não ter ensinado a oralidade, mas os alunos estarem tendo um ótimo desempenho através da fala:

P4: *“Por exemplo, eu tô lembrando que ontem eu parei pra pensar nisso, assim, a gente tava falando sobre a crônica, eu tava introduzindo o assunto e aquilo lá gerou um debate com participação geral da sala, assim, e aí eu lembro que ontem eu fiz essa reflexão enquanto os alunos falavam assim: ‘Óh, caramba, eles tão se expressando muito bem aqui, assim, e tão respeitando o turno de fala, o aluno fala, levanta a mão, outro termina, outro quer comentar, pede desculpas se interrompe, sabe?! Caramba, o pessoal aqui tá sabendo interagir oralmente no ambiente de sala de aula. Óh, é um avanço’. E eu achei que foi bem legal, assim, eu fiz uma reflexão sobre aquilo, eu acho até que essa turma em especial, eu acho que eu até elogiei: ‘óh, gostei da forma como vocês se expressam. Vocês não têm muita vergonha de falar, claro que não é todo mundo, sempre têm aqueles que falam mais, que participam mais, se sentem mais seguros pra falar, mas eu acho que, na minha prática docente, a oralidade ela nunca foi trabalhada como um conteúdo específico, mas sim como um meio. Mas não que não haja atenção pra isso, eu dou atenção a isso, eu acho importante, eu estimulo que os alunos desenvolvam a sua oralidade também.”*

Fica evidenciado, no excerto do professor, que, embora ele não ensine de maneira sistemática a oralidade, os alunos, enquanto falantes, são capazes de desenvolver muitas competências orais. Dessa maneira, percebe-se que pode haver uma compreensão de que o oral não carece de ensino, pelo seu aspecto natural e biológico. Reforça-se o pensamento do

professor, em um outro trecho da entrevista, já analisado, no qual ele afirma que a oralidade é mais espontânea, ela flui no contexto social e a escola, por conta disso, dá maior ênfase à modalidade escrita, afinal, “*É como se dissesse assim: ‘a oralidade vai, mas a escrita a gente precisa dar uma pegada assim’.*” Esse discursivo reforça, também, a relação do oral com o espontâneo e fluido, enquanto a escrita, em seu aspecto formal, necessita de maior atenção e ensino.

Em se tratando do comportamento discente para trabalhar a oralidade em sala, um ponto muito fulcral na fala de alguns docentes é a falta de interesse do alunado em participar das aulas, por vergonha, timidez e baixa autoestima. Seria um motivo vexatório interagir oralmente nas aulas. Isso ficou evidenciado na fala das professoras 1, 2, 3 e do professor 4. A título de ilustração, observa-se a fala da primeira docente entrevistada:

P1: “*Mas o participar da aula de forma oral, é, eles não gostam de participar. Nos meus oitavos anos e EJA eles não gostam de participar de jeito nenhum. Eles conversam entre eles, mas participar, não. O primeiro ano já participa melhor, já interage melhor, então, eles conversam muito entre eles, né?! De forma paralela, mas, assim, igual nessas atividades dos debates, na venda dos livros, eles participam, mas, assim, eles escrevem mais porque eles acham que é uma forma de se livrar melhor do que tem que fazer.*”

A professora 1 analisa que a faixa etária dos alunos é um determinante para essa dificuldade em participar oralmente das aulas. Alunos em idade mais avançada, como na EJA, não têm interesse em participar por vergonha e baixa autoestima.

O professor 4 também pondera sobre essa questão comportamental, argumentando sobre como os alunos reforçam sua timidez pelo medo da inadequação linguística. Assim, a insegurança em utilizar a fala leva à ausência de engajamento discente para as dimensões da oralidade. O professor ratifica o reforço que faz em sala sobre este tema, a fim de diminuir nos alunos os receios para se comunicarem oralmente:

P4: “*Eu consigo perceber que, assim, o obstáculo maior talvez não sejam nem questões relacionadas à linguagem, mas é uma questão de timidez, assim. Sabe, aluno que fica com vergonha de falar. É, ele sabe se expressar, ele sabe falar porque ele tá ali conversando com a colega dele, mas em um contexto de sala de aula ou quando tem que se direcionar, assim,*

e eu percebo, é complicado isso, mas eu percebo que todo mundo gosta de falar, mas quando não é ouvido. Aí quando todo mundo tá ouvindo, aí ninguém gosta de falar.”

Outro desafio identificado na fala dos professores sobre o comportamento discente para trabalhar a oralidade no ensino básico é o alheamento às atividades orais desenvolvidas nas aulas de língua. Isto pode estar relacionado ao histórico movimento de valorização da cultura escrita que, em nossa sociedade, considera que ensinar língua é ensinar a escrever e ler, bem como explorar aspectos linguísticos normativos. Desse modo, a aula de oralidade seria vista como aula “livre” ou “ausência” de aula, uma vez que não se faz necessário ensinar a fala e suas facetas. Esse ponto é destacado pela P2, quando ela afirma que os alunos questionam “*Vai ter aula não? Né? Porque eles não consideram que oralidade é algo ensinável, é aprendido.*”

Importa dizer, também, que P1 e P3 concordam sobre os seus alunos, dos 8º e 6º anos, respectivamente, não gostarem de participar oralmente das aulas, não quererem falar ou por timidez ou por indiferença sobre o que está sendo trabalhado, de modo que, talvez por isso, eles escrevam mais nas aulas de Português. Ou seja, há uma resistência do aluno em falar depois de tantos anos de uma “pedagogia do silêncio”.

Por último, tratando de aspectos externos aos comportamentos e formações dos professores e aprendizes, é interessante observar o movimento dos materiais didáticos em relação ao tratamento da oralidade. No Brasil, a ascensão dos livros didáticos, associada à democratização do ensino escolar, proporcionou maior ênfase a esses materiais nas aulas de português, que, por vezes, passaram a orientar e direcionar o currículo das escolas. Com a institucionalização desses recursos por meio do PNLD, houve melhora e investimento na qualidade dos livros, colocando em cena, por exemplo, os textos, os gêneros do discurso e as diferentes modalidades da língua, como a oralidade. Apesar disso, esse espaço do oral ainda se mostra ínfimo, uma vez que, quando aparece o foco na oralidade, ele está como conteúdo opcional ou transversal entre a leitura e a linguística. O professor 4, por exemplo, durante a entrevista, pondera que os livros, muitas vezes, colocam a oralidade como opcional, “*uma decisão do professor*”, pois o foco do trabalho fica na leitura e na escrita, algo compreendido pelo professor, que parece considerar essa uma escolha natural, e a prática com a oralidade ser algo “ousado”, “diferente”. Conforme ele justifica no excerto: “*Eu entendo a dificuldade de*

trabalhar a oralidade, né. O professor fica muito focado em avaliar o material escrito, em trabalhar com a prova, a avaliação escrita.”

Além do professor 4, P1 e P5 também consideram a falta de destaque no ensino da oralidade nos livros didáticos, como se este fosse um trabalho opcional e alternativo. A docente 1, por exemplo, afirma que, no livro adotado na escola em que ela trabalha, a oralidade aparece entre a leitura e os conhecimentos linguísticos de maneira transversal, e ela acaba tendendo a desenvolver mais a leitura literária por suas pesquisas na formação inicial e continuada serem nesta área.

No que concerne às possibilidades que o ensino da oralidade oferece, como base nas propostas didáticas ilustradas pelos docentes entrevistados, desenvolveu-se o seguinte quadro, resumindo as atividades de oralidade, bem como os gêneros orais trabalhos em sala, acompanhados de seus objetivos de aprendizagem para desenvolver competências da fala:

Quadro 3: O ensino de oralidade: objetivos, atividades e gêneros

Professores participantes:	Atividades realizadas com a oralidade como objeto de ensino:	Gêneros orais informados nas entrevistas e seus objetivos para o ensino:
P1:	“Venda” de livros como atividade oral de argumentação e resenha crítica oral.	Debate (argumentação embasada em autoridade, respeito ao turno de fala, fala não ofensiva, respeito à opinião diferente, exposição de ideias de maneira clara).
P2:	Leitura em voz alta (oralização de textos escritos), fala emitindo opinião, vídeo-apresentação (autobiográfica).	Entrevista; apresentação oral; seminários; debates; exposição oral (argumentação, crítica, prática de fala formal, tempo de fala); peça teatral.
P3:	Discussão e conversa informal para introdução de um tema ou impressões sobre uma temática trabalhada.	Entrevista; debate.
P4:	Contação de causos (variação linguística oral), discussão oral.	Causo.
P5:	Projetos envolvendo o trabalho com retextualização.	Entrevista; jornal falado; debate regrado; peça teatral; exposição oral; diálogo espontâneo (marcadores conversacionais, questões de temporalidade sequenciação de raciocínio, progressão temática).

Fonte: elaboração própria.

Com base na análise da fala dos cinco docentes entrevistados e refletindo sobre suas práticas para as possibilidades que o trabalho com a oralidade oferecem, pode-se reconhecer

dois pontos muito importantes que incidiram nas entrevistas: questões de patrimônio cultural linguístico da fala, associadas a questões culturais e locais, podem ser tratadas pelos docentes para problematizar a sociedade local em que os estudantes vivem, promovendo uma reflexão cidadã, além de valorização regional e identitária de uma comunidade; como também duas grandes competências comunicativas da fala tão abordadas nas discussões teóricas deste trabalho, a escuta ativa e as atividades de retextualização, são espaços privilegiados para desenvolver a linguagem dos discentes, de modo que eles possam agir socialmente de forma autônoma com os usos da língua, tanto no universo oral, como no escrito. Para detalhar essas questões, é válido citar as práticas escolares que os docentes P4 e P5 mencionam terem sido desenvolvidas com determinados grupos classe.

O docente 4 (professor da região Sul) narra o trabalho com o gênero *causo* que foi feito com turmas de 6º ano e que foi muito exitoso, pois foi possível desenvolver com os alunos questões de oralidade que perpassam o patrimônio cultural linguístico de uma comunidade. Ora, sendo o *causo* um gênero narrativo escrito, que nasce de uma tradição oral e foi feito para ser contado, é possível trabalhar vários elementos de retextualização com ele. Como cita Marcuschi (2010, p. 124), a retextualização “é uma maneira prática e eficaz de se obter informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita. Em especial fica evidente que a escrita não é uma representação da fala”.

Além disso, o *causo* se trata de um texto que deve mobilizar a herança cultural de um povo, de uma região do país, com repertório social e cultural em comum, além de traços linguísticos de variantes regionais típicos da comunidade em que o texto circula e a que ele se refere, o que impacta diretamente na compreensão e interpretação que a história contada terá. Sendo assim, o trabalho com esse gênero, na esfera dos letramentos sociais, evidencia como a língua faz parte deste processo social de prática dos sujeitos. É importante destacar que o professor fez uma escolha ao decidir trabalhar o gênero por meio da oralidade e não da escrita, como sugeria o material didático. Em sua fala não fica claro se ele fez a oralização de textos escritos, se as produções foram inéditas feitas pelos alunos ou foram reproduções de textos de outra autoria. No entanto, a dimensão da variação linguística foi destacada quando o professor brinca que um dos alunos do 6º ano falava como um avô que vive na roça, na fazenda, em zonas rurais:

P4: *“E a nossa cidade não é uma cidade grande, então, se for comparar com grande centro urbano, nossa cidade ainda tem uma oralidade muito marcada e muito presente, assim, é muito marcada pela ruralidade, por palavras antigas, expressões mais antigas e eu comecei a observar que eu tenho alunos de dez anos que começam a falar e parece que é um senhor falando, sabe?! Porque ele convive com o avô, porque ele mora numa chácara, né. E eu quis trazer isso pra sala de aula e problematizar isso com eles.”*

“E a forma como eu trabalhei isso foi a contação de causos. E foi muito legal. Eu tô lembrando especificamente de um aluno, assim, que era bem esse que me chamava atenção, assim. Eu falava: ‘nossa, cara, eu ouço ele falar parece que eu tô conversando com um senhor de setenta anos, assim. Mas é uma criança de dez’.”

O segundo exemplo que pode ser citado nesta discussão é o trabalho que o professor 5 (entrevistado residente da região Norte) desenvolveu com o projeto “Piriá em foco”, em que ele mobilizou toda a comunidade escolar e extra escolar, onde a sua instituição de ensino estava localizada. A cidade como um todo participou do projeto, já que os alunos tiveram a oportunidade de entrevistar o delegado da cidade, mulheres em condição de vulnerabilidade social, para tratar da violência doméstica sofrida por essas vítimas; além da comunidade ribeirinha da cidade, para discutir poluição dos rios. Desse modo, foram trabalhados aspectos da cidadania dos alunos, ao trazer os problemas sociais locais para discussão. Além de uma temática relevante, o professor destaca como os discentes desenvolveram o trabalho contemplando aspectos da oralidade e escrita, reafirmando a relação entre ambas nas atividades de retextualização que envolveram a escrita do roteiro das entrevistas, a transcrição dessas entrevistas (realizadas oralmente) e a posterior apresentação das notícias geradas pelas entrevistas, por intermédio de um “*jornal falado*”. Destaca-se, também, o desenvolvimento dos alunos com materiais audiovisuais, para realizar as entrevistas e editarem de maneira a manter o anonimato dos entrevistados vítimas de violência, o que possibilitou que eles trabalhassem questões de tecnologias digitais. Todos esses aspectos reforçam e repercutem com uma possibilidade de trabalho com a oralidade, de maneira a desenvolver várias competências da fala, ademais das competências linguísticas e discursivas dos alunos, bem como aspectos educacionais ligados à autonomia e ao trabalho colaborativo.

Para encerrar essa discussão, é interessante mencionar a docente 2, cuja prática em sala de aula pretende mobilizar os saberes da linguagem para além das atividades escolares, isto é,

pensando no mundo real, como nas situações em que a linguagem será requerida para o mercado de trabalho, por exemplo. Nesse sentido, nos diversos momentos em que a professora destaca a importância dos seus conteúdos privilegiarem usos que os alunos podem utilizar fora da sala de aula, ela reforça a importância da escola na vida dos seus sujeitos, além de dar propósito às atividades ali desenvolvidas. A nível de ilustração, é interessante mencionar que P2 acha que as teorias do letramento vieram para ligarmos a sala de aula ao mundo real. Ela metaforiza sobre abrir as janelas, as portas, os telhados e destelhar essa sala de aula, a fim de que se possa entrar nela com outros saberes do mundo lá fora, ampliando o leque de possibilidades da Língua Portuguesa. Foi nesta medida que a oralidade passou a ganhar espaço em suas aulas, como forma de ampliar o conhecimento da língua para os usos reais, as práticas sociais de linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este trabalho refletindo sobre a importância da realização de mais pesquisas, como esta, no campo da Linguística Aplicada, devido à natureza interdisciplinar da área, que possibilita que diferentes saberes possam ser somados, a fim de cooperarem para a construção de uma educação linguística mais plural, mais consciente, menos excludente e menos preconceituosa.

A pesquisa aqui desenvolvida partiu do pressuposto de que é necessário refletir mais no ensino de língua sobre questões de fala, para dar ênfase aos estudos da oralidade e, principalmente, o seu ensino na escola básica de forma sistemática e significativa. Isto implicaria, portanto, em uma formação docente que desse conta desse objeto de ensino (e, antes de tudo, de estudo para o professor). Além de uma formação inicial e continuada com maior atenção ao oral, acredita-se que a formação humana, cultural, social e cidadã dos sujeitos que participam das práticas escolares (professores e estudantes) deveria ser menos preconceituosa e excludente, olhando para a língua como organismo vivo e, logo, variável nos diferentes contextos de uso dos falantes.

A escola e as políticas públicas que fazem a escola e seu currículo também precisam ser pensadas de acordo com o projeto de sociedade que se deseja, através das práticas sociais da linguagem que seus usuários dominam. Por isso, para que a escola possa preparar os sujeitos de maneira integral, é necessário desenvolver uma escola e sala de aula de língua materna que seja integradora, de modo que seus falantes possam se reconhecer nesses espaços e operar com a língua com autonomia, concebendo-a como ideológica.

Neste sentido, acreditou-se que ensinar e aprender sobre a fala, realizando-se oralmente por meio da língua, possibilitaria que os falantes se reconhecessem como sujeitos culturais, pertencentes a um pedaço da história, das suas comunidades, como nativos do idioma que os constituem, junto a uma série de outros elementos. Ou seja, como parte de um patrimônio cultural e linguístico.

A presente pesquisa desenhou-se sob um viés qualitativo-interpretativo, ao ouvir os docentes de língua portuguesa sobre o trabalho que tem sido realizado nas escolas de educação básica do país. Para tanto, recorreu-se a recursos tecnológicos que permitiram encontros virtuais síncronos (em formato de entrevistas semiestruturadas) para que pesquisadora e participantes pudessem dialogar e pensar sobre as propostas de ensino para a oralidade nas aulas de Português.

Selecionaram-se professores de diferentes regiões do país, atuantes em diferentes grupos-classe de ensino, com diferentes níveis de formação, pois acreditou-se que uma educação linguística com foco na oralidade dos alunos seria responsável, antes de mais nada, pela consciência de uma fala marcada pela identidade de seu grupo social, atribuindo pertencimento a esse falante que, mesmo individual, traz em seu discurso “inédito” diversas outras vozes e interlocuções, que, na grande maioria das vezes, é fruto da comunidade em que esse sujeito reside e de onde ele vem e se constitui como ser social. Afinal, como lembra Benveniste (1989), bem como Bakhtin (2011) e seu círculo, a língua constitui e é constituída pelo homem, esse ser social, que, em sua relação e interação com o outro, constrói o discurso, compartilhando suas crenças, seus propósitos comunicativos, suas questões identitárias e ideológicas, ou seja, parte da sua cultura.

A entrevista oral mostrou-se o instrumento de geração de dados apropriado para um contexto em que a fala e a oralidade dos sujeitos seria o foco de investigação, uma vez que as entrevistas semiestruturadas foram um espaço-tempo de formação para os professores participantes, que puderam expor suas dificuldades, suas propostas, suas contribuições formativas e parte das suas narrativas pessoais (inclusive como aprendizes) para que a pesquisadora pudesse ajustar suas lentes de pesquisa para o espaço da oralidade nas aulas de língua materna, buscando um olhar atento para o que já tem sido feito e o que ainda se pode fazer na educação linguística para a oralidade. Assim, investigou-se a oralidade utilizando também um gênero oral (a entrevista).

Ainda no que diz respeito à proposta metodológica, é interessante ressaltar que os dados gerados durante as entrevistas foram extremamente produtivos, de modo que se gerou material para ser explorado em reflexões posteriores que não estão em destaque nesta pesquisa, mas que se tratam de dados que surgiram no decorrer da pesquisa, reafirmando a dinamicidade da investigação científica e, por isso, vale uma análise posterior. Exemplo disso são as questões identitárias dos docentes quanto às escolhas da profissão, relações estabelecidas com a equipe pedagógica, e ainda a relação dos materiais físicos e estruturais das instituições e seus impactos no desenvolvimento pedagógico dos professores.

Revela-se, no entanto, que, neste percurso, alguns materiais que se pretendia coletar para análise documental não se mostraram evidentes nas entrevistas, como currículos, exemplos de materiais didáticos produzidos pelos docentes, planejamentos, exemplos de práticas exitosas etc. Apesar de alguns professores referirem em suas falas projetos

pedagógicos realizados por eles envolvendo a oralidade, nenhum demonstrou interesse ou condições de fornecer esse material para análise. Assim, esta etapa de análise documental foi retirada da metodologia da pesquisa, focando-se nas entrevistas.

Vale salientar que se partiu do pressuposto de que a oralidade era um objeto de ensino esquecido com frequência nas aulas de língua, fruto de um histórico e desproporcional valor atribuído à escrita nas sociedades grafocêntricas. Isso porque a cultura das letras, da escrita foi penetrando no corpo social, a princípio dominada pelas instâncias de poder mais significativas, e, mais tarde, revestida do discurso social de democratização escolar, atribuindo uma valoração à alfabetização e escrita relacionada à capacidade de ascensão social por meio do domínio dessa tecnologia. Assim, passou-se a compreender que letramento seria a instrumentalização da escrita na sociedade para desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento. Evidentemente, a oralidade passa a ser comparada ou esquecida nos espaços educativos, mostrando-se irrelevante para a evolução social, já que seu domínio, natural, não é lembrado mais como um salto qualitativo na evolução humana, segundo a lógica grafocêntrica. Marcuschi (1997) corrobora com este pensamento ao afirmar que “postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa” (MARCUSCHI, 1997, p. 134, grifo do autor).

No que diz respeito aos dados gerados, é importante tecer algumas considerações. Primeiramente, importa dizer que os professores entrevistados, mesmo com diferentes faixas etárias e tempo de formação inicial, foram unânimes em conceber a língua em seu aspecto social, interativo e dialógico, o que aproxima da concepção linguística de processo de interação, e não de sistema, com ênfase na gramática normativa da língua. Assim, mesmo preocupados em trabalhar com os alunos questões de adequação linguística aos contextos comunicativos, os professores relataram não reduzir suas aulas ao ensino das regras da gramática tradicional, mas antes a pensar em como os alunos poderiam utilizar a língua em situações práticas e sociais. Paralelamente, os professores parecem bastante engajados em trabalhar com os discentes a leitura, seja para maior conhecimento de mundo e repertório sociocultural, seja para despertar a fruição. A leitura, portanto, é bastante enfatizada nas aulas de língua dos professores entrevistados.

Vale mencionar, também, que os docentes demonstram pouco conhecimento especializado nas discussões sobre letramento, aproximando as práticas letradas ao uso da

escrita, mesmo que essa escrita envolva questões sociais. Dito de outro modo, mesmo que os professores compreendam que o letramento e suas práticas são sociais e estão dispostas aos usos da língua, ainda há um destaque à escrita em detrimento da fala quando se trata da discussão dos letramentos. Estas questões sobre a concepção de língua e dos letramentos geraram bastante reflexão durante os encontros da pesquisa, uma vez que apareceram no discurso dos docentes em diferentes momentos das entrevistas, como se sempre que uma questão de língua e ensino era trabalhada, ou mesmo uma escolha metodológica era feita, refletia-se sobre a concepção de língua e letramento adotados pelos professores entrevistados. Dessa forma, esses dados geraram análises que permitiram responder aos objetivos específicos delineados no início deste trabalho, que seria compreender, no discurso dos professores, a relação entre concepções de língua e letramento adotadas pelos docentes, bem como a formação dos professores para o ensino de Língua Portuguesa e oralidade.

Além disso, é preciso considerar um ponto bastante importante que foi gerado na análise dos dados da pesquisa e que diz respeito à formação dos professores para ensinar ou aprender oralidade. Houve unanimidade nas entrevistas no fato de a oralidade não ter sido ensinada no ensino básico, e, no ensino superior, em raras vezes ela aparece ligada a disciplinas de práticas de ensino ou na formação continuada por algum professor que realiza pesquisas no universo do oral e resolve privilegiar esta modalidade de uso da língua em suas aulas na universidade. Sendo assim, pode-se considerar que uma falha na formação docente é uma das causas de uma ausência da oralidade no ensino de língua, de maneira geral, que se perpetua pelas formações iniciais do ensino básico e se estende ao superior. É preciso destacar, no entanto, que um dos gêneros mais reproduzidos na escola e na universidade se trata de um gênero oral (o seminário), apesar de este não ser, geralmente, ensinado.

Em se tratando da compreensão do que ensinar quando se refere ao universo da oralidade, os dados mostraram que os professores entrevistados têm consciência da importância em trabalhar a dimensão textual e discursiva do oral, e não apenas a oralização de textos escritos. Ainda assim, poucos professores conseguem realizar isso de forma constante e progressiva, pois, quando há projetos de língua que envolvem a oralidade, os docentes se sentem orgulhosos pelo feito, associando esta situação a algo inusitado ou diferente. Reflete-se sobre a compreensão de que além da ausência de uma formação mais adequada para que a fala ocupe destaque nas aulas de língua, há uma resistência social que consiste em considerar que a escrita seja mais importante ou deva ocupar lugar de igualdade com a oralidade. Por isso, compreende-se a postura docente e a dificuldade em desenvolver um trabalho na contramão do

tradicional e recorrente ensino apenas da escrita. Além disso, há uma dificuldade em distinguir “oralidade” e “fala” pelos docentes, pela ausência dos conhecimentos mais teóricos e especializados da área, reforçando a necessidade de uma interlocução maior entre as pesquisas que envolvem a oralidade, o ensino básico, e o currículo das escolas e dos cursos de formação de professores.

Para os professores entrevistados os principais desafios para ensinar a oralidade, no ensino básico, giram em torno de dois pontos muito importantes: o comportamento dos alunos diante do trabalho com a oralidade em sala de aula que lhes é apresentado. Isto é, os discentes se mostram resistentes a participar das práticas orais nas aulas quando são requeridas, seja por timidez ou por descrença de que aquela atividade seja relevante para seu desenvolvimento com a língua. Esse comportamento repercute na indisciplina, pois a fala está relacionada ao lugar do espontâneo, do improvisado, o que eles acreditam que se tratam de atividades recreativas. Esta questão foi apresentada por alguns dos docentes entrevistados e parece estar relacionada a um imaginário social de que a aula de língua portuguesa na escola é aula de cópia, de leitura e produção de textos escritos, ou ainda do ensino da gramática normativa, com conceitos e exercícios de fixação.

Além do comportamento, outra dificuldade que surge no ensino da oralidade está relacionada ao tratamento externo (socialmente) que a oralidade recebe, o que repercute na sala de aula de língua ao se tratar de uma construção e visão social desse objeto de ensino e estudo. Os livros didáticos, por exemplo, como recursos requeridos constantemente em sala de aula no ensino básico, comprovam como socialmente se tem uma visão da oralidade como algo optativo, adicional, não sendo necessário a obrigatoriedade do seu ensino, sobretudo de maneira sistemática e contínua. A grande dificuldade nesta questão está no fato de o professor recorrer com frequência a esse material para a construção das suas aulas e, conseqüentemente, ignorar o elemento da oralidade presente ali, justamente pela pouca atenção dada a essa modalidade no material didático.

Finalmente, pode-se afirmar que a pesquisa e a análise dos dados gerados pela entrevista alcançaram os objetivos traçados no início da investigação, pois foi possível perceber o quanto a oralidade ainda tem ocupado pouco espaço na sala de aula. Também foi possível verificar o quanto sistemático tem sido esse ensino do oral (se tem partido dos gêneros orais, se tem sido avaliado, se as competências de fala e escuta têm sido trabalhadas, se há uma escolha metodológica, uma progressão e continuidade do trabalho com a fala etc.). Evidenciou-se que,

de maneira geral, a maioria dos docentes não realiza um trabalho contínuo com a oralidade, sendo ela trabalhada em alguns momentos e outros não. Pode-se dizer que com alguns professores, quando ela aparece, é considerada um grande feito na prática escolar. Ademais, a ausência de conhecimentos mais especializados leva os docentes a não perceberem que estão propondo uma atividade que desenvolverá determinadas competências comunicativas da fala. Esse trabalho acaba sendo incidental e não é tão aproveitado como poderia. Além disso, os gêneros orais trabalhados são os “canônicos” dessa modalidade: seminário, entrevista, exposição oral e debate. Há a ausência de um trabalho com gêneros orais do mundo digital, por exemplo, mas os dados não evidenciam se isso se dá por ausência de recursos físicos e estruturais nas instituições e/ou por falta de formação docente para tais metodologias.

É importante mencionar, também, que a análise linguística, no eixo de ensino da oralidade, sempre apareceu de maneira transversal, tanto nas reflexões teóricas quanto na geração dos dados das entrevistas, uma vez que, assim como na escrita, os elementos linguísticos que devem ser explorados pelo falante perpassam as atividades e textos desenvolvidos por eles, seja em qual for a modalidade da língua, contribuindo para a ampliação das competências e habilidades linguísticas desses falantes na sua comunicação.

Não obstante, foi possível verificar como a formação docente (humana, cultural e acadêmica) influenciou na escolha em trabalhar ou não a oralidade. Os docentes, em sua unanimidade, não foram ensinados sobre os gêneros orais, isso motiva alguns a romper com esse padrão, promovendo um ensino linguístico mais interativo e menos excludente. Outros ainda têm dificuldade em realizar esse trabalho por falta de conhecimento e/ou por uma escolha metodológica. A pesquisa não evidenciou se a região em que os docentes estão situados influencia nessas escolhas, mas é certo que os docentes que utilizam a oralidade pensando na identidade da sua comunidade querem romper com a barreira do preconceito linguístico e também conseguem aproximar a escola da comunidade na qual ela está inserida. Este reconhecimento identitário e cultural do falante é promovido pelo trabalho com a oralidade.

Espera-se que a pesquisa seja formativa para os participantes e pesquisadora, permitindo mais reflexões sobre o ensino da oralidade na educação básica, mas em um movimento que precisa se iniciar nos cursos de formação. Além disso, deseja-se que outros docentes do ensino básico e a comunidade acadêmica como um todo possam acessar este material como forma de reflexão sobre o que ainda precisa ser feito na educação linguística para um trabalho mais crítico com a Língua Portuguesa. Pensando nisso, a pesquisa se encerra

propondo a continuidade dessa reflexão em torno da oralidade, podendo futuramente ser ampliada para uma contribuição mais direta e prática na formação de outros professores. A ciência se faz de etapas, constância e reflexão contínua. Esperança-se uma Linguística Aplicada crítica com retorno social.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p. 24- 67.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 113. p. 51- 64, julho. 2001.
- ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, Especial, n. 01, 2020.
- AZEVEDO, B. D.; BARBOSA, G. O.; DOMINGUES, M. C. B. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p. 94-120.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. M. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989, p.68-80.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995, p. 284-293.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n. 1, 2009.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga. n. 20(2), p. 7-38, 2007.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 3, n. 4, 2005.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 36, p. 147- 158, jul./dez. 2000.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, M. L. F. F. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p.92-113, 2016.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: L. Bueno & T. da Conceição Costa-Hübes. **Gêneros Oraís no Ensino**. Campinas-São Paulo-Brasil: Mercado de Letras, 2015. p. 117-137

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 125- 155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 183-211.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

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

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <Blog-El: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE PORTUGUÊS * (blog-elingua.blogspot.com)>. Acessado em: 28 de agos. 2020, 21:24.

GRAFF, H. J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá. v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, 2016.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, E. Enunciação e acontecimento. **Semântica do acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2005, p. 11-31.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, A.G. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.
- MACHADO, A.R, LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MACHADO, A.R, LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n.11/2, p. 137-153, dez. 2008.
- MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3321>>. Acesso em: 14 dez. 2021, 22:00.
- MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia. v. 9, p. 119- 145, jan./dez. 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.
- MENDES, A. N. N. B. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3o e 4o ciclos: Algumas Reflexões**. 2005. 211p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p. 17- 57.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética, política. **Gragoatá**. v. 27, p. 33-50. 2009.
- OLIVEIRA, M. K. Mediação Simbólica. In: OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997, p. 25-40.
- PALMIERE, D. T. L. Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação. Anais do 16o **Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**. 2005. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <<http://bit.ly/2Mzm5DK>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

REY-DEBOVE, J. **À procura da distinção oral/escrito**. In: CATCH, N. (org.). Op. cit. São Paulo: Ática, 1996. p. 75-90.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor/Roxane Rojo**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 109- 124.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p. 121- 139.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia**, Cuiabá. N. 05, p. 27-48, 2002.

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Brasileiro. Pelotas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 15, n. 2, p. 387-418, jul./dez. 2012.

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino de LM. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa - história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SZUNDY, P. T. C; CRISTÓVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gêneros orais – conceituação e caracterização**. In: Anais do SILEL, vol. 3, nº 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8. Disponível em: < www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acessado em: 12 de jun. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). A interação discursiva. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 201-226.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Palavra. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. p. 395-426.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questionário compartilhado nas redes sociais, referente à primeira etapa da pesquisa.

***NOME COMPLETO:**

NOME SOCIAL:

***ENDEREÇO DE E-MAIL:**

***NACIONALIDADE:**

***NATURALIDADE:**

***ATUALMENTE RESIDE EM:** _____. () Cidade. () Estado.

***IDADE:**

***NÍVEL DE FORMAÇÃO:**

() LICENCIATURA EM LETRAS

() BACHARELADO E LICENCIATURA EM LETRAS

() BACHARELADO EM LETRAS

() ESPECIALIZAÇÃO

() MESTRADO

() DOUTORADO

() PÓS-DOUTORADO

() OUTRO _____.

***EM QUAL INSTITUIÇÃO VOCÊ SE FORMOU?**

_____.

*() PÚBLICA () PARTICULAR

***EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU SUA FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO):** _____.

*** VOCÊ ESTÁ ATUALMENTE EM EXERCÍCIO DA PROFISSÃO:** () SIM () NÃO

EM CASO AFIRMATIVO, ONDE VOCÊ ESTÁ ATUANDO? () PÚBLICO () PRIVADO

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____.

ESCOLAR: _____.

***VOCÊ ESTARIA DISPONÍVEL PARA PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA CONTRIBUINDO PARA UMA PESQUISA A NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO NA ÁREA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

() SIM () NÃO () TALVEZ. POR FAVOR, COLOQUE SUAS DÚVIDAS:

_____.

OBRIGADA POR SUA CONTRIBUIÇÃO!

PARA MAIS ESCLARECIMENTOS, POR FAVOR ENTRE EM CONTATO PELO E-MAIL:

gislainy.nascimento@aluno.ufop.edu.br

romina.laranjeira@ufop.edu.br

APÊNDICE B — Guião de entrevista utilizado para realização das entrevistas semiestruturadas contendo perguntas/estímulos.

PERGUNTA/ESTÍMULO
1. Por que escolheu ser professor? Como foi esse caminho? 1.1 Me conte sobre você. Onde nasceu, onde vive, onde estudou...
2. Há quanto tempo você está lecionando Língua Portuguesa?
3. Você considera que a coordenação pedagógica interfere normalmente de forma mais positiva e/ou negativa no seu trabalho? 3.1 Pode explicar? Qual a sua opinião?
4. Como é a atuação da Secretaria de educação local na sua escola e no ensino de língua portuguesa (há eventos/ palestras/ formação/ documentos norteadores)?
5. Como é a estrutura física da sua escola? Tem laboratório? Tem sala de computadores? E os recursos didáticos?
6. Como você seleciona e organiza os conteúdos que trabalha com um grupo/classe? [ele/ela orienta o ensino pelo texto? pela leitura, literatura? gramática?...] 6.1 Quando você entra em sala, inicia a aula por onde/ o quê, e o que lhe guia a desenvolver as demais atividades? 6.2 Como você seleciona e organiza os conteúdos, no âmbito da oralidade? 6.3 Que gêneros orais você costuma trabalhar? [Pode me dar algum exemplo?/ Você ensina oralidade? / Me fala um pouco sobre a forma como você trabalha oralidade na sala de aula.]
7. Há livro didático na sua escola? Se sim, você utiliza? Quais outros materiais didáticos você utiliza? 7.1 O livro didático tem propostas de ensino de oralidade? 7.2 O livro tem propostas de avaliação de oralidade?
8. O que você considera mais importante que os alunos aprendam nas suas aulas?
9. Como você avalia geralmente os alunos? 9.1 Como você avalia a oralidade?
10. Quando a gente fala em ensino de oralidade, o que imediatamente você pensa? O que seria isso? [concepção de oralidade] 10.1 Você considera importante ensinar oralidade? [Você acha que seria importante?] 10.2 No seu percurso de estudante (no ensino básico e no ensino superior) te ensinaram a ensinar oralidade? [Você teve preparação para isso? Alguma disciplina, leitura, curso, palestras?]
11. O que você entende por fala? 11.1 Você diferencia entre fala e oralidade?
12. Quais os gêneros que habitualmente você trabalha na sala de aula? Pode dar alguns exemplos? 12.1 Você ensina gêneros orais? Se sim, como e quais?
13. Que imagem você tem de uma pessoa letrada? 13.1 Quando a gente fala em letramento, você pensa em qual modalidade da língua? [Letramento tem mais a ver com a escrita, com a oralidade, com ambos?] 13.2 Você pensa que letramento envolve também a oralidade?
14. Você acha mais importante falar bem e/ou escrever bem?
15. Você acha que os alunos falam mais ou escrevem mais nas aulas de língua portuguesa? Por quê?

16. Você considera importante trabalhar questões/temas relacionados ao patrimônio oral e cultural nas aulas de língua portuguesa?

16.1 E você trabalha? Como? Se não, por que não.

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE C — Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) utilizado na pesquisa para geração dos dados das entrevistas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa assegurar os seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com a sra./o sr. e outra com a pesquisadora responsável. Por favor, leia com atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas.

A sra./o sr. está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto “**O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**”.

Neste projeto, pretende-se compreender o trabalho realizado com a oralidade no ensino básico de língua portuguesa através do discurso de docentes de diferentes regiões do país. O motivo que me leva a desenvolver tal pesquisa se relaciona à necessidade de mais estudos que se debrucem sobre o ensino da oralidade, sobretudo privilegiando os gêneros orais, quando está em pauta a formação docente e o ensino de língua materna. Esta pesquisa propiciará conhecimento sobre o espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa. O projeto tem como benefício a contribuição com conhecimento atualizado sobre um tema que merece aprofundamento. A partir dos resultados, são dadas a conhecer propostas e formas de trabalho com os gêneros orais. A discussão e divulgação de resultados apoia, indiretamente, outros professores da educação básica e professores em formação, na medida em que a pesquisa deixará explícitas as propostas e dificuldades encontradas no ensino básico para desenvolver um trabalho escolar que dê autonomia e pensamento aos falantes da língua portuguesa.

A Sra./o Sr. é convidado a:

- Gravar uma entrevista semiestruturada em áudio, com duração de, no máximo, 1h30, de forma remota. A entrevista visa conhecer brevemente a sua história de letramento e visa, ainda, o diálogo sobre o ensino de oralidade nas suas aulas. A pesquisadora utilizará plataformas que permitam a realização da entrevista de forma remota, tais como Google Meet, Zoom, Skype e/ou Teams. A mesma será armazenada em formato mp3, no computador pessoal da pesquisadora e em um serviço de armazenamento na nuvem. A entrevista será descartada 5 anos após a data de conclusão do projeto.

Declaro que autorizo () / não autorizo () a gravação de voz por parte da pesquisadora (colocar um X na opção desejada).

- Disponibilizar documentos que apoiem o ensino (documentos curriculares, textos e/ou outros materiais) que ilustrem o ensino de oralidade nas suas aulas. Em todos os casos se garantirá o anonimato.

Declaro que autorizo () / não autorizo () a partilha de materiais. (colocar um X na opção desejada).

- Conversar de forma informal com a pesquisadora, com o intuito de esclarecer dúvidas que possam surgir durante o processo de análise dos dados.

Desconfortos e riscos

Os riscos envolvidos na participação podem estar relacionados ao cansaço do voluntário(a), por exemplo, durante a realização da entrevista e das conversas informais. Caso sinta algum desconforto e/ou cansaço, por exemplo, a pesquisadora pode interromper, sem qualquer dano ou prejuízo. De forma a evitar o cansaço, a pesquisadora se compromete a realizar encontros curtos. A qualquer momento, pode desistir, não havendo necessidade de justificar. A pesquisadora se propõe a alterar as informações que forem necessárias para garantir a confidencialidade, anonimato e sigilo. A participação não terá qualquer custo, mas também não receberá nenhuma recompensa financeira. Diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Sigilo e privacidade

A Sra./o sr. tem a garantia de que na divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes não serão citados. A pesquisadora garante que, caso seja necessário, fará alterações em informações presentes nos materiais partilhados para que também não sejam identificados. A Sra./o sr. tem a garantia de que todas as informações

obtidas neste estudo serão analisadas em conjunto com as de outras/os voluntárias/os, não sendo divulgadas a sua identificação ou de outras/os em nenhum momento e só serão utilizadas neste estudo.

Devolutiva

Quando o estudo for finalizado, será informado/a sobre os principais resultados. É garantido o acesso aos resultados finais do projeto.

Acompanhamento, assistência e desistência

O sistema CEP-CONEP foi instituído, em 1996, para proceder à análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde. O atual sistema possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o CNS, capilaridade, na qual mais de 98% das análises e decisões ocorrem a nível local pelo trabalho dos comitês de ética em pesquisa (CEP) e o foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa. A maioria dos processos relacionados à análise ética ocorre em ambiente eletrônico por meio da ferramenta eletrônica chamada Plataforma Brasil.

Durante a pesquisa e após o seu encerramento, a pesquisadora responsável se coloca à disposição para esclarecer dúvidas (no endereço abaixo). A Sra./o sr. tem garantida plena liberdade de cancelar a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora no seu endereço de residência e a outra será fornecida a você.

Caso a Sra./o Sr. tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, através do seguinte endereço: Centro de Convergência, Campus Universitário, UFOP, telefone (31) 3559-1368, no período de segunda a sexta, entre as 13h e as 17h e/ou pelo e-mail cep.popp@ufop.edu.br. Essas e outras informações também podem ser consultadas através do site <https://comitedeetica.ufop.br/calendar>.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Eu, _____, contato _____, fui

informado dos objetivos da pesquisa “O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” de maneira detalhada, e esclareci as minhas dúvidas. Estou ciente que a participação é voluntária e que, a qualquer momento, tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou de cancelar a minha participação, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome da Pesquisadora Responsável: Gislainy Jennifer da Silva Nascimento

Endereço: Rua do Seminário s/n

CEP 35400-000 Mariana – MG

Telefone: (31) 3557-9406

Email: gislainy.nascimento@aluno.ufop.edu.br

Mariana- MG, ___ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora