

O ensino de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: reflexões sobre o trabalho docente

The teaching of oral genres in portuguese language lessons: reflections
on teaching work

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Jeize de Fátima Batista

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Tamires Regina Diel

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo verificar qual é o espaço destinado aos Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados. Com intuito de atingir esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida com três professoras de Língua Portuguesa das séries finais – 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental. Destaca-se que o trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo em Machado e Bronckart (2009). A partir da análise dos dados, averiguou-se que os Gêneros Orais não são tratados como objeto efetivo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino. Trabalho Docente. Língua Portuguesa. Gêneros Orais

Abstract: This work aims to verify what is the space allocated to Oral Genres in Portuguese Language classes in Primary Education and how they are worked. In order to reach this goal, the research was developed with three Portuguese Language teachers from the final grades – 6th to 9th grade – of Elementary School. It is noteworthy that the work is based on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), especially Machado and Bronckart (2009). From the analysis of the results, it was verified that the Oral Genres are not treated as an effective teaching object in Portuguese Language classes.

Keywords: Teaching. Teaching Work. Portuguese language. Oral Genres

Introdução

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

128

Ao ingressar no ambiente escolar, os alunos já dispõem de competências discursivas e linguísticas para interagir no dia a dia. Levando-se em conta que a modalidade oral da língua se dá majoritariamente no cotidiano, mais especificamente no ambiente doméstico, em várias oportunidades, seu ensino não é entendido como responsabilidade da escola. Com isso, as situações de ensino utilizam a modalidade oral apenas como instrumento para propiciar o tratamento de diversos conteúdos. Portanto, este trabalho toma por princípio que o ensino educacional prioriza a escrita e busca evidenciar a pouca atenção que se dedica aos Gêneros Orais no ambiente escolar. Dessa forma, visando compreender por que esses gêneros são deixados em segundo plano, o estudo tem com base ressaltar a relevância de se trabalhar os diferentes Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a linguagem é entendida como ação social, viva, dinâmica, como forma de interação utilizada por sujeitos que, ao fazer uso desse instrumento, constituem-se ao largo das relações que estabelecem com o mundo. De acordo com essa concepção de linguagem, o presente trabalho está embasado nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), sobretudo em Bronckart e Machado (2009).

De acordo com que afirma Matencio (2007, p. 57), “o ISD reforça a centralidade da ação da linguagem [...] nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal”. Em vista disso, por via dos estudos sociointeracionistas, é possível constatar a importância dada ao desenvolvimento da linguagem em situações reais de interlocução, e a relevância que tem o estudo da prática da linguagem em situações de trabalho, mais especificadamente, no trabalho docente. Desse modo, o estudo busca analisar os textos que os docentes produzem sobre seu próprio trabalho, compreendendo, logo, as relações entre linguagem e trabalho docente.

Em razão disso, esta pesquisa organiza-se em diferentes seções. Na primeira, será discutida a questão do trabalho docente a partir do ISD, a relação entre linguagem e trabalho docente e, ainda, serão apresentadas questões relativas aos gêneros textuais, em especial, aos gêneros orais. Já na metodologia, serão apresentados os sujeitos da pesquisa; o universo de análise; as perguntas de pesquisa e o modelo de análise

textual. Ao final, apresenta-se a seção referente à análise e à discussão dos dados e as considerações finais com relação à experiência pedagógica durante a realização da pesquisa.

2. Um olhar sobre o trabalho docente

Por muito tempo, o profissional docente foi visto como um mero transmissor de saberes, um profissional passivo que apenas deveria repassar o seu conhecimento para os alunos, posicionando-se como detentor do saber. Recentemente, visões como estas, consideradas ultrapassadas, estão sendo reelaboradas por estudiosos da educação, que percebem, cada vez mais, as dificuldades com que o profissional depara-se em sala de aula e no dia a dia para exercer a profissão. Aliás, o trabalho docente está diretamente relacionado com a formação integral do aluno e não com uma simples transmissão de saberes.

É interessante destacar que o trabalho docente é prescrito e orientado por diferentes documentos e instituições educacionais, os quais, muitas vezes, chegam a interferir nas escolhas e decisões do docente. Amigues (2004, p. 37) utiliza-se da seguinte argumentação: “a ação do professor é *naturalmente* considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição”, logo, as atividades realizadas pelo professor são impostas por instâncias maiores, ou seja, por hierarquias. Essas atividades, portanto, realizam-se em um ambiente já organizado: a composição das salas de aula, a preferência ou não por livros didáticos específicos, o conteúdo programático, a seleção de certas atividades, entre outros aspectos, não são selecionados pelo professor, e sim, são determinados por algum documento ou instituição educacional. Há, em tese, um distanciamento entre o trabalho que é prescrito e o trabalho a ser realizado, e é nessa transição do prescrito para o realizado que o professor mobilizará e elaborará recursos que contribuirão para seu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal (SOUZA-e-SILVA, 2004).

Nessa perspectiva, é interessante destacar a existência de um campo de estudo que pesquisa o ser humano *no* trabalho. A Ergonomia, palavra composta pelos radicais, *ergon* e *nomos*, designa a ciência do trabalho e tem por objeto análise dessa *atividade*. Surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com o “intuito de atenuar os esforços humanos em situações externas” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 86). Simultaneamente, na França, começavam a aparecer pesquisas que apontavam para a observação do trabalho humano.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

130

Como descrito por Souza-e-Silva, a Ergonomia pode ser entendida “como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (2004, p. 84). Em síntese, ela busca combinar os conhecimentos gerais sobre o trabalho com os conhecimentos específicos elaborados pelo coletivo de trabalho.

Vale ressaltar que, para a Ergonomia de língua francesa, “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Nesse sentido, o professor necessita, comumente, reelaborar os trabalhos que lhe são prescritos, de modo a selecionar os trabalhos que prescreverá aos alunos, assim modificando-os conforme seu contexto específico.

Tomando por base essas questões, o ISD apresenta três conceitos importantes acerca da atividade docente: *trabalho prescrito*, *trabalho representado* e *trabalho real*. O *trabalho prescrito* diz respeito aos textos prescritivos, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino, o material didático, os documentos educacionais, entre outros, e está relacionado com a definição do que é tarefa, assim, correspondendo às prescrições que devem ser realizadas pelo profissional. O *trabalho representado*, por sua vez, refere-se ao conceito de atividade, equivalendo ao trabalho mental realizado pelo sujeito durante a efetivação do trabalho. Por fim, o *trabalho real* compreende tudo o que o sujeito realiza em situações de trabalho (AMIGUES, 2004). Pode-se perceber que há um caminho a ser percorrido entre o trabalho prescrito e o trabalho que, de fato, é realizado pelo professor. Cumpre salientar que essas diferentes dimensões do trabalho docente, como qualquer outra atividade social, relacionam-se intrinsecamente com a linguagem, como será apresentado a seguir.

2.1. Linguagem e trabalho docente

Entende-se que a linguagem, mais do que um mero instrumento de comunicação, é construída socialmente, é interação humana, ação social, a qual possibilita aos sujeitos interagirem uns com outros, influenciando e sendo influenciados. Aliás, quando usa a linguagem, o ser humano está, na realidade, interagindo e atuando sobre o outro. Dessa forma, a língua passa a ser vista como lugar de interação social, “como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo” (ANTUNES, 2009, p. 35).

Tendo em vista que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico [sic] e ideológico” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23), entende-se que o trabalho docente está extremamente interligado com o uso da linguagem, pois é a partir dela que são compartilhadas ideias, visões de mundo, opiniões e sentimentos. Em vista disso, no ambiente escolar, a linguagem passa a ser utilizada para mediar a busca de possíveis sentidos do trabalho docente, materializando-se nos diversos textos presentes em um mesmo ambiente.

Dessa forma, Geraldí (1996, p. 19) destaca que nos constituímos no momento em que interagimos com o outro:

O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas nas falas dos outros.

Partindo do pressuposto de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política [...] com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 42), há presente, por trás de todo trabalho pedagógico, uma concepção de linguagem, que se manifesta na seleção de atividades, conteúdos e na forma de avaliação do docente. De fato, ao ensinar um conteúdo, a seleção de determinadas bibliografias e materiais didáticos, o enfoque dado às estratégias de trabalho e à avaliação, todo esse conjunto de fatores responderá à concepção de linguagem a partir da qual o professor opta por trabalhar em sala de aula.

Por esse motivo, é muito importante compreender a linguagem como fenômeno social, como ação social a orientar o trabalho docente. É de fundamental relevância entender a linguagem como processo de interação entre sujeitos, para que possam influenciar, agir e atuar sobre o outro, pois, como é sabido, o sujeito se constituiu no momento da interlocução. Desse modo, a linguagem é a principal ferramenta de tra-

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

132

balho docente. É por meio dela que o professor consegue não somente realizar sua atividade e interagir com os alunos mas, sobretudo, refletir sobre seu trabalho, produzindo textos sobre sua prática.

Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de textos produzidos por professores acerca de seu trabalho. Para a interpretação desses textos, serão focalizados, com base em Machado e Bronckart (2009), os seguintes aspectos: a) o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, b) o plano global do texto e seu conteúdo temático, e c) o uso de modalizações (as avaliações e julgamentos realizados pelos sujeitos). Desse modo, esta pesquisa busca analisar os textos que os professores produzem sobre sua própria atividade, em especial, sobre o trabalho que desenvolvem a partir dos gêneros textuais orais. Assim, tendo em vista a relevância do tema para este trabalho, em seguida, aborda-se a questão dos gêneros discursivos, em especial, a caracterização dos gêneros orais.

2.2 Os Gêneros Textuais como objeto de ensino e a caracterização dos Gêneros Oraís

Na década de 1990, emergem, no Brasil, o conceito de gênero discursivo e as teorias relacionadas ao discurso, enunciado e enunciação. A partir de então, entende-se a heterogeneidade discursiva e selecionam-se, como objeto de ensino, os gêneros, compreendendo-se a língua no seu contexto de variações (SWIDERSKI, 2009). Dessa forma, os gêneros discursivos passam a ser reconhecidos como consequência positiva nas aulas de Língua Portuguesa, visto que levam em conta os seus usos e funções em uma dada situação comunicativa. Com isso, as aulas de Língua Portuguesa deixam de centralizar seu foco no ensino de gramática e passam a enfatizar o trabalho com textos, os quais passam a ser unidade de ensino, assumindo sua aparência concreta, particular, característica própria, sendo identificados como pertencentes a determinado gênero.

Tomando “os gêneros como referência para ensino de língua, e, logo, para o desenvolvimento de competências da fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57), cada nome de gênero já antecipa, por si só, seu propósito comunicativo. É importante destacar, segundo Marcuschi (2010), que os gêneros são flexíveis, apesar de típicos e estáveis, e variam com o decorrer do tempo, das situações, da cultura, assumem novas formas, representações e valores.

O estudo do gênero discursivo, o qual se pauta na concepção proposta pelo círculo bakhtiniano, propõe que “os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como membros de uma comunidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 190). Logo, tem-se que os gêneros são padrões comunicativos que, socializados, funcionam como uma espécie de modelo comunicativo que representa um conhecimento social de situações concretas.

É sabido que os alunos precisam ter capacidades para se apropriar dos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade e ter competência para ler e produzir diferentes gêneros textuais, nas diferentes situações de comunicação com as quais se defrontam. Rojo (2000) destaca que a definição de um gênero discursivo está vinculada a uma esfera de comunicação. Para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, o ato de ler e de falar torna-se o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso, que consiste em uma forma de agir diante de uma determinada situação de comunicação.

Um diálogo na sala de aula, entre alunos e professores, é uma estratégia de construção e troca de conhecimentos, pois permite trocas de experiências, confronto de opiniões e compartilhamento de ideias. Essa interação, porém, não dá conta das múltiplas exigências dos Gêneros Oraís. Assim, tal como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN’s),

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos e discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1997, p. 25).

Diante do exposto, desde as propostas de Geraldi (1984) até os dias de hoje, é conhecida a dicotomia existente entre ensinar Língua Portuguesa ou ensinar metalinguagem, e isso leva os professores a refletirem sobre qual objetivo terá a aula de língua materna: se será apenas de nomenclaturas e regras gramaticais, ou se terá como finalidade fazer com que os alunos dominem as habilidades de uso da língua em

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

134

situações concretas de interação. Sobre o assunto, Geraldi (1984, p. 47) observa: “a maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para entender a metalinguagem” com exercícios meramente mecânicos de “decoreba”. Portanto, é preciso estar consciente sobre a perspectiva adotada para ensinar língua materna, voltando-a para um ensino interativo.

As propostas curriculares das escolas, entretanto, ainda estão arraigadas à concepção de língua normativa, e a consequência disso é não oferecer oportunidades para os alunos aprimorarem e ampliarem suas habilidades como sujeito falante que está, a todo o momento, interagindo com o professor e os colegas, opinando, concordando e discordando, nas mais distintas situações de uso da língua.

Segundo apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 150), “o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam”. Nesse sentido, trabalhar com o oral em sala é poder identificar a imensa variedade de usos dessa modalidade de linguagem, mas, para isso, é preciso abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, que normalmente é identificada com a conversa espontânea, bem como deixar de lado a ideia de que o trabalho com o oral se resolve com exercícios que envolvem a escrita oralizada. Trabalhar com o oral vai além disso: ele envolve orientar o sujeito sobre os contextos sociais de uso dos gêneros, também, familiarizando-o com as características textuais desta modalidade. Em virtude disso, os PCN’s destacam que a escola deve privilegiar o ensino dos Gêneros Oraís formais públicos; os autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 177) afirmam que há uma variedade de Gêneros Oraís formais públicos que devem ser dominados e compreendidos pelo aluno:

[...] os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem.

Além disso, há Gêneros Oraís públicos que servem para a aprendizagem de Língua Portuguesa e também para outras disciplinas, como *seminário, entrevista, relato de experiência, exposição* e outros. O sujeito precisa saber que apresentar um seminário não é apenas ler em voz alta um texto escrito ou dialogar sobre determinado assunto; é preciso que conheça e domine a funcionalidade desse gênero, e que não seja apenas dito ao sujeito o nome do gênero a ser produzido. Então, cabe à escola propor ao aluno situações reais em que possa utilizar a linguagem oral na elaboração e na realização de apresentações públicas, como, por exemplo, na realização de entrevistas, seminários, teatros, debates e outras atividades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o trabalho com os Gêneros Oraís e Escritos, inclusive indicam quais grupos devem ser priorizados na escola. Na mesma direção, o domínio dos gêneros por parte dos alunos tem uma importância significativa no processo de sua inserção na sociedade, já que será por meio dos gêneros que eles colocar-se-ão diante dos interlocutores. As habilidades linguísticas de ler e falar acompanham o sujeito antes mesmo de ele frequentar a escola, mas ao chegar nesse ambiente, essas habilidades, usualmente, são esquecidas, uma vez que é imposta a linguagem padrão e desconsiderada a linguagem que o sujeito traz de casa, entendida como imprópria para o contexto escolar. Nesse contexto, a escola precisa perceber que os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento ocorre pela interação com o outro. Marcuschi (2001, p. 83) ressalta:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...]. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o lugar da oralidade na escola, em específico, na disciplina de Língua Portuguesa, que tem como papel fundamental ensinar o aluno a utilizar e dominar a forma padrão da linguagem. Nesse processo, os PCN's apresentam uma preocupação com a modalidade oral a partir da concepção de ensino do oral:

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

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

136

Por fim, Dolz e Schneuwly lembram que os alunos já conseguem dominar as formas cotidianas de produção oral; por isso, o papel da escola é levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (2004, p. 175). E isso pode ser feito partindo-se do conhecimento linguístico que os alunos apresentam, colocando-os, gradativamente, em contato com situações mais complexas de uso da língua.

Finalizadas as considerações sobre os gêneros (orais), inicia-se, nesse momento, a descrição da metodologia do trabalho, na qual serão apresentados os sujeitos de pesquisa, o universo de análise, o instrumento gerador de dados e o modelo de análise textual.

3. Metodologia

Com relação aos sujeitos da pesquisa e ao universo de análise, é interessante mencionar que este estudo foi desenvolvido com três professores de Língua Portuguesa das séries finais – 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Cerro Largo (RS). Como critério de escolha dos sujeitos e das instituições participantes, foram consideradas instituições que apresentassem a maior e a menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesta trabalho, diante da impossibilidade de apresentar os dados relativos a todos os sujeitos, em função de questões de espaço e de estrutura, selecionou-se um dos participantes para a análise dos dados.

O instrumento gerador de dados foi um questionário, composto por um total de seis questões, as quais foram respondidas pelos sujei-

tos: 1) Qual é seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula? 2) Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira? 3) Quais são os Gêneros Oraís com que você trabalha? 4) De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Oraís? Há um planejamento específico? 5) Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Oraís e Escritos? 6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Oraís? Por quê?

A análise dos dados foi realizada respeitando-se duas etapas principais: uma análise *pré-textual*, que prevê a descrição do contexto de produção do texto; e uma análise *textual*, que se volta para a averiguação dos níveis textuais. Para a análise do *corpus* da pesquisa, foram focalizados, com base em Machado e Bronckart (2009), os seguintes aspectos: o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, em que são observados pontos relacionados ao plano físico e ao plano sociossubjetivo (que influenciam na maneira como o texto é organizado); o plano global do texto e seu conteúdo temático, em que se busca identificar os diferentes temas que são levantados pelos sujeitos ao produzir um texto, considerando-se as temáticas principais; e o uso de modalizações, ou seja, as avaliações realizadas sobre aspectos do conteúdo temático. As modalizações podem ser de quatro tipos: *lógicas* (baseiam-se no valor de verdade de um enunciado, e são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis *etc.*), *deônticas* (relacionam-se ao conjunto de convenções que regem as relações humanas, ou seja, avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais, o que é permitido, proibido, necessário *etc.*), *apreciativas* (voltadas para a construção de avaliações subjetivas; os fatos são apresentados como bons, maus, estranhos *etc.*, sob o ponto de vista da instância avaliadora) e *pragmáticas* (utilizadas pelo enunciador para atribuir capacidades, razões e motivos a certos indivíduos: capacidade de ação, intenção e as razões).

Apresentados os procedimentos metodológicos, passa-se, a seguir, para a análise e para a discussão dos dados.

4. Análise e discussão dos dados

A partir de agora, são apresentados e analisados os dados da pesquisa, resultantes do questionário respondido pelos professores. Cumpre ressaltar que, neste estudo, foram analisadas as respostas de apenas um sujeito, caracterizado como Professor A.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

138

Com relação ao contexto de produção do texto, é possível notar, em um primeiro plano, o contexto físico referente ao lugar de produção, que pode ser descrito como a própria instituição de ensino ou a residência do sujeito, na qual ocorreu a coleta de dados. O texto foi produzido no mês de abril do ano de 2016. Nessa ocasião, a pesquisadora deslocou-se até a instituição do participante para apresentar e fazer a entrega do questionário ao sujeito e solicitar que respondesse às perguntas e desse um retorno assim que o concluísse. Quanto ao contexto sociossubjetivo de produção do texto, destaca-se que, no momento da produção, o sujeito teve noção da funcionalidade do texto, pois tinha consciência de que o estudo seria destinado ao contexto acadêmico.

Com relação à formação acadêmica do sujeito, cabe ressaltar que a Professora A graduou-se no ano de 2005 em Letras (Português-Inglês). Além disso, possui pós-graduação em Linguagem e Ensino. Na época, ministrava aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. No que concerne à realização de suas atividades profissionais, no momento da coleta de dados, atuava na Escola X¹ há 15 anos, com as disciplinas de Língua Portuguesa (7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), Literatura (1º e 2º anos do Ensino Médio) e Artes (1º e 3º anos do Ensino Médio), cumprindo uma carga horária de 32 horas frente ao aluno em sala de aula.

Exposto o contexto de produção, agora será apresentada a análise do nível organizacional e do nível enunciativo conjuntamente. É importante salientar que, sendo o instrumento gerador de dados um questionário, é possível perceber as características próprias do gênero, como a estruturação em forma de perguntas e respostas, abrangendo dois sujeitos. O papel do sujeito que elaborou a questão é de direcionar o conteúdo temático da resposta, porque instiga a palavra do outro. Assim, o objetivo central do gênero é obter respostas sobre determinado assunto.

Ao analisar a quantidade de parágrafos e de linhas utilizadas pelo sujeito na elaboração de seu texto, é notável que algumas questões tenham sido mais desenvolvidas do que outras. A questão 1, voltada especificadamente para **a concepção de linguagem**, e a questão 4, voltada para **a organização do trabalho com os gêneros orais**, tiveram respostas mais extensas, seis e cinco linhas, respectivamente. Dentre as questões mais desenvolvidas, a primeira explica-se, talvez, porque a linguagem

1 Por questões éticas, não serão divulgados dados de identificação relacionados à participante da pesquisa.

está diretamente relacionada ao trabalho do docente da área de Língua Portuguesa, e a segunda, por estar ligada à descrição do modo com que se trabalha com os gêneros orais em sala de aula. As outras questões tiveram respostas com média de uma a quatro linhas. O sujeito construiu um único parágrafo como resposta em cada questão.

No plano organizacional, as temáticas levantadas abrangem desde o entendimento sobre língua e linguagem, como também a percepção sobre gêneros e sobre o trabalho com esse instrumento. Já no nível enunciativo, foram encontrados todos os tipos de modalizações; contudo, há um número maior de *deônticas* e *apreciativas*, o que ressalta um posicionamento baseado tanto nas convenções sociais quanto em aspectos subjetivos do participante. Assim, há um total de dezenove modalizações, divididas da seguinte maneira: três *lógicas*; sete *deônticas*; oito *apreciativas* e uma *pragmática*.

Na questão 1, é notável como tema central **a concepção de linguagem do sujeito**, que acredita que a língua privilegiada, ou seja, a *língua padrão* precisa *ser ensinada* no contexto escolar, e, para isso, faz uso da modalização apreciativa para afirmar que o aluno precisa **aprender bem**:

[1]² O trabalho em sala de aula deve promover o uso da língua culta e, além disso, manter a [2] simplicidade da comunicação para que todos compreendam o que é exposto. O cuidado ao lidar [3] com pessoas/alunos que tem saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco [4] familiarizado com a gramática de nossa língua, deve ser estimulado. Não há justificativa para [5] transformar a linguagem popular em risos porque seria um desrespeito às pessoas que não [6] tiveram oportunidades para aprender bem.

Ao defender o ensino dessa variedade na escola, esclarece que o aluno, por mais que utilize seu dialeto, precisa *ser estimulado a usar a língua culta* (linha 4). É notável a utilização de duas modalizações deônticas, a partir da certeza do sujeito em destacar a obrigação social do professor em trabalhar com a norma culta no ambiente escolar: “o *trabalho na sala de aula deve promover o uso da língua culta*” (linha 1). Além disso, apresenta, de maneira geral, que é “*necessário manter a simplicidade da comunicação para que todas as pessoas compreendam o que é exposto*” (li-

2 Os algarismos referem-se ao número da linha da resposta no questionário.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

140

nhas 1-2). Quanto à importância de aprender a norma culta, há mais uma modalização deôntica: “*peças/alunos que tem saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco familiarizado com a gramática de nossa língua, **deve ser** estimulado*” (linhas 2-4). Junto a ela, há presente a modalização apreciativa, que permite avaliar determinado aspecto. Aqui, em específico, avalia-se de forma negativa a desvalorização das variedades linguísticas: “*Não há justificativa para transformar a linguagem popular em risos porque seria um **desrespeito** às pessoas que não tiveram oportunidades para aprender bem*” (linhas 5-6).

Na questão 2, o tema central está articulado com a questão à qual o sujeito responde, e nessa óptica, afirma que “**trabalha com os gêneros textuais**”, descrevendo a maneira como realiza essa atividade. Vale salientar que não há modalizações:

[1] *Sim trabalho. O gênero usado para introduzir um estudo é desenvolvido na leitura, [2] compreensão, interpretação, gramática, passos ou requisitos desse gênero e o mesmo na [3] produção textual do aluno. Não necessariamente nessa ordem.*

Na sequência, na questão 3, o assunto principal volta-se para **os gêneros orais que são trabalhados** pelo sujeito:

[1] *Gêneros orais pode-se trabalhar com os mesmos gêneros escritos. Relatar, descrever, narrar, [2] argumentar... Sempre antes da escrita vem a oralidade. No momento em que o aluno faz a [3] compreensão e interpretação textual, está automaticamente usando qualquer um desses gêneros [4] dependendo da situação.*

Parece, todavia, que não há uma definição clara sobre o que seriam gêneros orais, pois o sujeito assegura que é possível realizar um trabalho com essa espécie de texto a partir da utilização de gêneros escritos. Nota-se a presença da modalização lógica que consiste em avaliar o que é enunciado como uma possibilidade. O sujeito acredita que é possível trabalhar com os mesmos gêneros, indiferente se orais ou escritos, ou seja: o sujeito não vê diferença entre a modalidade oral e a escrita: “*Gêneros orais **pode-se** trabalhar com os mesmos gêneros escritos*” (linha 1). Ainda faz uso da modalização lógica para afirmar uma verdade incontestável relacionada ao fato de que o sujeito não vê di-

ferença entre o gênero oral e o gênero escrito, entendendo-os como um processo, algo sequencial: “**Sempre** antes da escrita vem a oralidade” (linha 2). Em seguida, faz uso da modalização apreciativa para marcar sua posição frente à relação existente entre os gêneros orais e os gêneros escritos. Observa-se que a professora entende a leitura de um texto escrito, ou seja, a escrita oralizada como gênero oral: “No momento em que o aluno faz a compreensão e interpretação textual, está **automaticamente** usando qualquer um desses gêneros dependendo da situação” (linhas 2- 4).

Na questão 4, voltada para a temática da **organização do trabalho com os gêneros orais**, é possível notar que o sujeito organiza, de fato, seu planejamento e o revê quando necessário:

[1] Sempre deve ser planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolver da aula é [2] necessário modificar o nosso planejamento. É sempre bom ter uma “carta na manga”. Nos [3] momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos [4] produzem gêneros orais mesmo inconscientemente. É necessário lembrá-los e alertá-los que [5] estão produzindo gêneros orais.

O sujeito, portanto, faz menção ao planejamento que precisa ser elaborado com antecedência, mas como é sabido que a aula é uma situação única, essa poderá ser modificada a qualquer momento. Assim, o sujeito utiliza duas modalizações deônticas, que se referem ao planejamento e à modificação desse planejamento: “**Sempre deve ser planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolver da aula é necessário modificar o nosso planejamento**” (linhas 1-2). Logo, aparece a modalização apreciativa, pois o sujeito avalia de maneira positiva a possibilidade de o professor rever seu planejamento se necessário: “É sempre **bom** ter uma ‘carta na manga’” (linha 2). Em meio a isso, faz uso de outra modalização apreciativa no momento em que descreve sua opinião frente à produção dos gêneros orais: “Nos momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos produzem gêneros orais **mesmo inconscientemente**” (linhas 2-4). Por fim, a professora evidencia uma obrigação social do professor, que seria explicar o uso do gênero oral para os alunos, utilizando, para isso, modalização deôntica: “É **necessário** lembrá-los e alertá-los que estão produzindo gêneros orais” (linhas 4-5).

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

142

A questão 5, por sua vez, trata das **diferenças entre o trabalho com os gêneros orais e escritos**. Nessa situação, o sujeito destaca as diferenças entre os gêneros do oral e da escrita, e ainda faz menção que “*alunos têm mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência na escrita*”:

[1] *Sim com certeza. O aluno tem mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência* [2] *na produção escrita. É necessário convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar.*

Então, é identificada a modalização lógica que assinala uma certeza do sujeito, o fato de haver diferença entre trabalhar com os gêneros orais e escritos: “**Sim com certeza**” (linha 1). Ao mencionar que os alunos produzem com mais facilidade na oralidade do que na escrita, utiliza a modalização deôntica que marca uma necessidade do professor em convencer o aluno sobre a prática da escrita. Além dessa modalização, utiliza também a modalização apreciativa, avaliando positivamente a escrita e marcando sua posição frente a essa diferença: “É necessário **convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar**” (linha 3).

E, por fim, a questão 6 tem como conteúdo temático **as razões que impedem e dificultam o trabalho com os gêneros orais**. Observa-se que o sujeito descreve essas razões e responsabiliza o professor, salientando a *falta de vontade desse profissional*:

[1] *O uso do livro didático que na maioria das vezes não é adequado, ou não é direcionado aos* [2] *diferentes gêneros e a falta de vontade do professor.*

O sujeito destaca, além disso, que os livros didáticos, “*na maioria das vezes, não são adequados ou não são direcionados aos gêneros*” (linhas 1-2). Percebe-se que o sujeito deposita a responsabilidade do impedimento do trabalho com gêneros orais em outros sujeitos (responsáveis pela elaboração e pela organização dos livros didáticos), e, ao mesmo tempo, no professor. Assim, realiza julgamentos negativos e utiliza duas modalizações apreciativas para falar do livro didático; ainda, faz uso da modalização pragmática para enfatizar o não-querer fazer do professor: “**O uso do livro didático que na maioria das vezes não é adequado, ou não é direcionado aos diferentes gêneros e a falta de vontade do professor**” (linhas 1-2).

A partir da análise realizada, foi possível notar que, diante dos temas levantados no questionário, que transitam entre concepção de linguagem e trabalho com gêneros orais, é notável a maior utilização de modalização apreciativa, o que indica que as avaliações realizadas pela professora estão baseadas no mundo subjetivo, em sua experiência profissional e em suas vivências pessoais. Destaca-se que, em determinado momento, quando aborda as dificuldades de se trabalhar com os gêneros orais, a professora atribui responsabilidades a outros sujeitos, ao mencionar o “não-querer fazer” do professor e a inadequação dos livros didáticos. Também, faz uso de modalizações deônticas para marcar obrigações sociais do profissional docente, como o dever do professor de Língua Portuguesa em trabalhar com a variedade culta da língua, e de rever, sempre que necessário, seu planejamento; ela também usa modalizações deônticas para evidenciar a necessidade de explicar aos alunos o uso dos gêneros orais e de convencê-los sobre a importância da prática da escrita.

Ao retomar as perguntas norteadoras da pesquisa, cabe salientar, primeiramente, alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao *entendimento de linguagem do professor de Língua Portuguesa e como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula*. Por meio do percurso histórico apresentado neste trabalho, ficou evidente a importância de se compreender a linguagem como processo de interação entre os sujeitos, como ação social, viva, dinâmica; entender que é a partir da linguagem que os sujeitos se relacionam e se constituem. Foi constatado, contudo, que o professor de Língua Portuguesa continua vendo a língua como sistema de regras, aspecto que se materializa na ênfase dada ao ensino da variedade padrão, e tal entendimento de linguagem reflete-se na prática de sala de aula, quando o professor prioriza o ensino da escrita.

Com relação à utilização dos *gêneros orais como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa*, a análise realizada permitiu identificar que a professora de Língua Portuguesa trabalha com distintos gêneros textuais em suas aulas. Entretanto, pode-se perceber que a concepção de gêneros textuais não é clara para a docente, uma vez que, em alguns momentos, não apresenta uma definição clara sobre o que são os gêneros orais, pois acredita que é possível realizar um trabalho com a modalidade oral a partir da utilização de gêneros escritos. Aliás, acredita estar realizando um trabalho com o gênero oral, quando, na realidade, trabalha com a leitura de textos escritos.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

144

No que concerne às *razões que podem impedir ou dificultar o trabalho com os gêneros orais*, foi possível perceber que não são trabalhados na escola em função de alguns motivos. Uma razão que foi citada pela professora está relacionada à falta de interesse dos professores. Embora os PCN's proponham um trabalho com a modalidade oral, na prática, o que prevalece é a escrita. Além disso, pode-se observar que, embora seja afirmado que é possível realizar um trabalho com gêneros orais, na prática, ressalta-se que os textos escritos são mais aceitos pelos alunos. Assim, percebe-se que a ênfase é dada para os gêneros escritos.

É notável, dessa maneira, a distância existente entre o trabalho prescrito, aquilo que é determinado no principal documento que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho representado, a interpretação do professor sobre a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais orais, e o trabalho real, o que o professor efetivamente realiza, no caso, uma prática que prioriza o ensino da escrita. A observação dessa situação levanta uma importante questão: talvez, nos documentos prescritivos, haja pouca relevância no que diz respeito à realização de um trabalho voltado para a modalidade oral, uma vez que o objeto principal costuma ser sempre o texto escrito.

Assim, pode-se constatar que não há um ensino da modalidade oral nas aulas analisadas de Língua Portuguesa. Apenas ocorrem atividades relacionadas com leitura oralizada; ao mesmo tempo, a professora acredita estar desenvolvendo um trabalho com os gêneros orais. Em vista disso, cabe destacar que parece não haver uma clareza teórico-metodológica para se trabalhar com a modalidade oral.

Nesse sentido, foi verificado que o *espaço destinado aos Gêneros Oraís nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental* é muito restrito devido aos motivos já mencionados: a falta de embasamento teórico-metodológico sobre os gêneros orais (o que impede, muitas vezes, uma definição apropriada, e a falta de iniciativa do próprio professor). Além disso, vários documentos direcionados para a educação mencionam o trabalho com os Gêneros Oraís; no entanto, não apresentam uma proposta específica para esta modalidade da língua. Conseqüentemente, o texto escrito ainda é a base para a realização de atividades vinculadas ao oral. Portanto, essa resistência em trabalhar com a modalidade oral ocorre inclusive porque a concepção de que a escrita é superior à fala está enraizada no ambiente escolar, assim

como a de que o aluno deve aperfeiçoar sua habilidade com relação à escrita. Ademais, a língua falada é vista, muitas vezes, como popular, de pouca importância, ao contrário da escrita, que é vista como privilegiada, correta e padrão.

Considerações finais

Por meio da análise do texto produzido pelo professor participante de nossa pesquisa, foi possível perceber, de maneira geral, que não há, por parte do sujeito, clareza sobre a definição de Gêneros Oraís e, por isso, acaba-se utilizando com maior frequência os gêneros escritos em suas aulas. Isso fica evidente em momentos em que, por exemplo, a professora demonstra compreender a leitura de um texto escrito, ou seja, a escrita oralizada, como gênero oral.

Além disso, a análise dos textos permitiu visualizar algumas razões que dificultam o trabalho do professor de Língua Portuguesa com a modalidade oral em sala de aula, como a falta de suporte teórico-metodológico por parte dos docentes, a falta de iniciativa do próprio professor em buscar novas aprendizagens e, ainda, a ausência de material específico. Portanto, a partir do presente estudo, constatou-se que o trabalho com os Gêneros Oraís em sala de aula é bastante limitado, principalmente se for levado em consideração que, nos últimos tempos, muitas propostas focalizam o ensino dos Gêneros Oraís, embora, na prática, eles sejam deixados em segundo plano. Foi possível perceber que os documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa defendem o ensino de gêneros; entretanto, isso nem sempre se efetiva. Dessa forma, averiguou-se que a modalidade oral é usada como suporte para propiciar o tratamento de diversos conteúdos; no entanto, os Gêneros Oraís não são tratados como objeto efetivo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

146

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ensino de sexto a nono ano. Brasília, MEC, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean Paul. (Re)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. **Ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa: uma análise da relação teoria e prática**. 2009. 100f. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel (PR), 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002..

*O ensino de
gêneros orais
nas aulas
de língua
portuguesa*

147

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

