



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A ORALIDADE NA ESCOLA: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA
MODELIZAÇÃO DIDÁTICA¹*

Marília Cristina campos Lopes¹

Luís de Nazaré Viana Valente²

RESUMO

O trabalho tem como propósito analisar o ensino do oral formal no ensino médio em escolas públicas do município de Cametá-Pa. Para tanto, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas com quatro professores a fim de analisar a representação que estes têm do oral formal e de seu ensino. Os dados foram analisados à luz da teoria sociodiscursiva que conjuga, tanto no campo teórico como aplicado, os estudos vigotskianos e bakhtinianos. A descrição dos dados mostrou a ausência da tematização de gêneros orais formais como objetos de ensino, além de salientar a modelização didática como a maior problemática no ambiente pesquisado.

Palavras-chave: Ensino; Oral formal; Modelização didática.

*THE ORALITY IN THE SCHOOL: NOTES ABOUT THE PROBLEMATIC OF DIDACTIC
MODELIZATION*

ABSTRACT

This work intentions to analyze the teaching of formal oral in a public school of the Cameta city in the Para- Brazil. For both, it was for interviews semi-structured with four teachers in order to analyze the representation that these have of the formal oral and its teaching. The data were analyzed according to the sociodiscursive theory that combines, both theoretical and applied field, the vigotskianos and bakhtinianos studies. The description of data showed the absence of formal oral genres of thematization as objects of teaching, addition to pointing to the didactic modelization like a more problematic in the environment studied.

Key words: Teaching; Formal oral; Didactic Modelization.

¹ Graduada em Letras (2004), especialista em “Linguagem & Educação” (2007) e em “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa” (2008), ambos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). mccl13@hotmail.com

² Graduado em Letras (2005) especialista em “Língua portuguesa: uma abordagem textual” (2007), mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA), onde é professor efetivo da matéria ensino-aprendizagem de português. vianavalente@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Mais de uma década se passou desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs – LP), no Brasil. Isso já permite que façamos algumas avaliações a respeito dos possíveis impactos trazidos pelo documento ao ensino-aprendizagem de língua.

De certa forma, o lançamento do documento levantou no campo teórico e aplicado uma série de discussões, cujo interesse se concentrava em analisar:

a) a legitimidade teórica e a descrição do objeto de ensino proposto pelos PCNs - LP, a saber, o gênero textual, e

b) a pertinência, por um lado, da elaboração que um currículo centrado no objeto gênero, e por outro, as implicações desse currículo quando posto em práticas nas mais diversas escolas em diferentes regiões do país.

Do ponto de vista teórico o documento representa um avanço significativo no que diz que respeito à concepção de língua adotada. Uma vez que prioriza a língua como lugar de interação por meio da qual os sujeitos [re] constroem realidades, assim com a si próprios. Essa perspectiva interacionista teve, na verdade, contribuição de uma constelação de outros aportes teóricos como a Análise do Discurso, de inspiração bakhtiniana, a Sociolinguística, a própria Psicologia de base social de inspiração vigotskiana, para citar alguns. O certo é que em muitos casos os estudos dessa natureza parecem conciliar as ideias bakhtinianos com as de vigotski, principalmente no que diz respeito ao caráter mediador da linguagem, entre e a forma como os sujeitos se apropriam da linguagem e do mundo.

Na medida em que esses teóricos foram sendo revisitados, a própria noção de texto foi sendo modificada a ponto de pertencerem a determinados gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que nascem tanto na comunicação informal e pessoal do dia-a-dia - primários, quanto em circunstâncias mais formais - secundários (BAKHTIN, [1952-3], 2000, p. 279). Essa perspectiva, entre outras coisas, desconstruiu a idéia dicotômica de encarar os discursos orais e escritos. Os primeiros, considerados explícitos, sem planejamento, enquanto os segundos, implícitos, planejados.... Agora ambos possuem características que lhes são peculiares já que simbolizam ou constroem práticas sociais de interesses distintos. Além do mais foi possível



minimizar a primazia que até então a escrita tinha sobre o oral, por representar algo institucional, estável etc. já que também em alguns ambientes como numa defesa de dissertação de mestrado o oral é tão institucional quanto a escrita e por isso se aproxima dela em termos de formalidade e estruturação.

Do ponto de vista propriamente didático o investimento em pesquisas qualitativas e experimentais tornou possível, além de uma nova abordagem metodológica, a inserção de novos objetos do conhecimento na escola. Entre os quais a linguagem hipersemiotizada (CITELLI, 2001), da mídia e o tratamento e ensino do oral formal na escola, que é nosso foco de interesse.

Um dos “gritos” de prestígio nessa direção veio ainda no finalzinho do século XX, de estudos enunciativos de extração francófona, mais precisamente do grupo de estudos de Bernard Schneuwly, traduzidos no Brasil por Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (2004), que entre outras questões levantavam o lema “O oral se ensina”, tendo como base teórica uma releitura dos estudos Bakhtinianos e vigotskianos.

Uma das questões levantadas pelo grupo de estudos de Schneuwly era:

a) qual a natureza do oral, agora pensado e descrito a partir de um olhar discursivo e, portanto, não mais como fala, isto é, um simples suporte, mas como uma prática social concreta e situada, e

b) como programar seu ensino, como pensar sua “modelização” didática e posteriormente sua “sequenciação” didática.

Contudo, vale ressaltar, que a discussão dessas questões só foi possível, ou como querem os teóricos, pertinente, a partir da:

a) legitimação teórica, na medida em que o oral que a escola deve ensinar está longe da fala que o aluno adquire fora dela, na verdade a escola tem como papel ensinar o oral formal, isto é, aquele produzido em situação mais formal, por isso considerado por Bakhtin como secundários e por vigotski como não-espontâneos ou científicos;

b) legitimação ou relevância social, ou seja, ensinar o oral formal é “instrumentalizar” nossos alunos a participarem competentemente de práticas sociais ritualizadas, por assim dizer, e de grande valor social e político, por exemplo, a prática de discursar em público ou uma entrevista de emprego é mais que dominar um instrumento, trata-se de fazer valer uma voz, protocolar um direito,



ser cidadão, enfim tudo isso coloca a escola como uma instituição transformadora e ao mesmo tempo democratizadora de acesso a praticas sociais que tantas vezes são fechadas a quem não teve muita chance e sucesso na escola.

Assim, a pesquisa aqui proposta, justifica-se fundamentalmente pela necessidade de compreender, a partir de um estudo aplicado, o ensino do português nas escolas públicas como relação ao tratamento da comunicação formal pública, formalizada pelos gêneros orais formais como; o debate, a exposição oral, a entrevista e outros, como objetos de ensino na escola. O investimento em tais estudos é ainda justificável por outros fatores distintos, porém complementares como:

- a) a grande tematização do oral formal no campo acadêmico-científico brasileiro mais recente, impulsionado pelo aparecimento de uma concepção de linguagem mais rica e dialógica, e
- b) pela normatização legal-oficial do oral formal como objeto de ensino de língua, despontado pela publicação dos PCNs - LP, no final dos anos 90, cuja maior inovação foi regulamentar os gêneros orais e escritos como objetos de ensino e os textos como unidades, a partir dos eixos da leitura/escuta, produção e análise lingüística.

Se não bastasse, do ponto de vista propriamente aplicados, estudos recentes como os de Schneuwly et al (2004), Goulart (2004), dentre outros, apontam para a presença no oral formal na escola apenas como objeto de uso, isto é, sem um tratamento sistemático e didático com relação as práticas que tais gêneros efetivam. Um exemplo clássico é a circulação do gênero exposição oral mais conhecido como seminário. Trata-se, em sua maioria, de apenas um instrumento avaliativo na escola por meio do qual o professor avalia a compreensão do aluno sobre um determinado assunto. Fica claro, portanto, que, nesses casos a prática social exposição oral não é tematizada como objeto a ser desmitificado, sistematizado, compreendido como um instrumento social logo construído sócio-historicamente com regras, estrutura própria, modos de funcionamento específicos, etc. Daí a preocupação com o ensino de tais gêneros antes de serem cobrados na escola ou requeridos em situações sociais específicas.

Dessa forma, delineamos como propósito básica de pesquisa a caracterização sobre a representação que professores, - do ensino médio das escolas públicas de Cameté-Pa - têm do oral formal e de seu ensino, além de



- diagnosticar o espaço do oral formal na escola pública, assim como o modo como é modelizado/didatizado;
- compreender como as concepções, mitos, e condições dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem podem influenciar no tratamento dos gêneros orais formais como objetos de ensino;
- contribuir para o investimento em estudos aplicados tanto com relação aos problemas de ensino do oral formal, quanto para a formação de professores de língua.

1. SOBRE O ORAL FORMAL E A FORMA ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DE UM OBJETO A SER ENSINADO

A escola, como qualquer outra instituição, opera qualitativamente sobre os objetos que nela circulam, tanto porque tem objetivo próprio que é o de ensinar quanto e complementarmente porque à tarefa de ensinar incide outra de cunho coerciva, manipuladora e normatizadora que é o didático, daí André Chervel (1990) considerar a escola como uma cultura que molda, isto é, recria, nos termos bakhtiniano, [re]enuncia os objetos que nela entram para fins próprios e específicos. Nessa mesma esteira Basil Bernstein (1996) atenta para o fato de que qualquer discurso ao entrar para o campo pedagógico passa pelo menos por dois processos, um de “descontextualização” quando o discurso é tirado do meio onde nasceu e circula, e outro de “retextualização”, ou seja, será inserido em contexto diverso daquele que nasceu e portanto com objetivo e finalidades também diversos. Para o autor esse processo pode ser caracterizado como a “pedagogização” do discurso.

Para Magda Soares (2003) não há como negar esse processo que vai chamar de “escolarização”, pois uma vez que há escola, há escolarização. Para a autora o que tem que se pôr em questão é como os discursos são escolarizados, no nosso caso, o modo como o oral formal é escolarizado, uma vez que o que se tem visto, segundo a autora, é uma escolarização que simplifica falseia, desvirtua os objetos que entram na escola, no dizer de Rojo (2007), que rompe o fim tênue que liga o discurso a vida, o sujeito ao mundo. Portanto nos parece de extrema importância esse processo a partir do oral formal, conjugando os estudos supracitados com os de Schneuwly sobre escolarização de gêneros discursivos, mais especificamente os processos de “modelização” didática e “sequenciação” didática, o que veremos a seguir.



1.1 Pedagogização/escolarização de gêneros: “modelização didática” e “sequência didática”

O termo modelização didática de um gênero significa para o grupo de Schneuwly, o primeiro passo daquilo que Bernstein (ibidem) chamou de “recontextualização” de um discurso quando entra na escola. Na verdade, criar um modelo didático de um gênero é o primeiro passo para didatizá-lo, já que no contexto escolar a “força” programática que tem com objetivo facilitar a aprendizagem pelos alunos exige que se criem atividades que envolvam saberes sobre os gêneros que se quer ensinar. Além de possibilitar a “programabilidade” e a colocação de saberes num determinado currículo, segundo Pietro & Schneuwly (2008, p. 34), o modelo didático possui dupla função:

- ele permite construir, para um mesmo público alvo, atividades de ensino-aprendizagem diversas.

- ele permite construir seqüências de ensino-aprendizagem de complexidade crescente e conforme o desenvolvimento dos aprendentes.

Parece, também salutar, teorizar como fez Gomes-Santos (2008), sobre que conhecimentos levar em conta quando da modelização de um gênero. O autor sugere alguns que podem ser convocados, como:

i) As práticas sociais de referência: como o gênero funciona, como se dá sua produção e recepção nas práticas sociais;

ii) A literatura sobre o gênero: como se define o gênero, como ele é caracterizado nos estudos que se voltam para ele;

ii) As práticas languageiras dos alunos, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, segundo sua faixa etária e seu grau de letramento;

iv) As práticas escolares: ou seja, o modo com que a escola vem lidando com o ensino de língua, as experiências acumuladas, as formas de trabalho já experimentadas no cotidiano escolar. (idem ibidem p. 8)

Tendo estas quatro informações, torna-se possível definir claramente aquilo que se pretende ensinar, ao mesmo tempo, deixando de fora aquilo que precisará ser trabalhado em outro momento exatamente para criar, como diriam os já citados Pietro & Schneuwly (op cit), um grau crescente de complexidade.



Em suma: “o modelo didático surge nesse caso como uma ferramenta essencial para definir o objeto a ser ensinado e suas dimensões ensináveis. [...] o modelo didático é finalmente um instrumento de construção de sequencias de ensino”. (PIETRO & SCHNEUWLY, 2006, p. 22).

Com relação ao procedimento sequência didática, pode-se dizer de acordo com Schneuwly et. al. (2004) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda segundo os autores toda sequência didática tem como estrutura básica (a) a **apresentação da situação** na qual é descrita de forma detalhada a tarefa; (b) a **produção inicial** cujo objetivo é avaliar as capacidades e desenvolvimentos dos alunos acerca da tarefa, identificando os problemas; **os módulos** que consiste na efetuação de atividades e exercícios com o intuito de dominar melhor o gêneros, e; (c) a **produção final**, por meio da qual o aluno poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98), a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

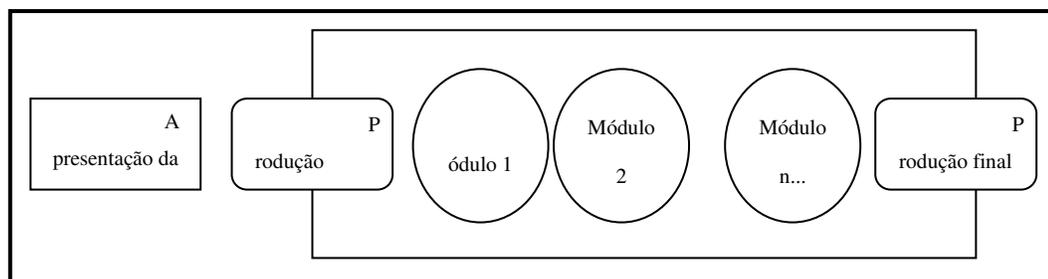


Figura 1: Esquema da sequência didática.

No decorrer da análise e discussão dos dados utilizaremos os conceitos ora expostos para discutir a problemática da modelização didática no que diz respeito aos gêneros orais formais na escola. Passaremos agora a focar o modo como se constitui o *corpus* da pesquisa assim como a perspectiva de análise adotada.

2 METODOLOGIA: GERAÇÃO DOS DADOS E O FOCO DE PESQUISA

Pode-se dizer que o modelo de pesquisa adotado é essencialmente qualitativo uma vez que o propósito é analisar o ensino do oral formal na escola, a partir de uma pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA-LOPES, 2002), na medida em que buscamos interpretar como os professores lidam ou representam o oral formal e o seu ensino em sua práticas didáticas.



O foco de pesquisa abrangeu a representação que quatro professores atuantes no Ensino Médio em escolas públicas de Cametá têm do oral e de seu ensino. Por questões éticas identificaremos nossos informantes como P1; P2; P3 e P4.

Os dados foram gerados a partir de entrevistas semi-estruturadas, pelo fato de dar mais flexibilidades para os informantes, já que para o teor qualitativo da pesquisa não é o sujeito que deve se adequar ao nosso instrumento, no caso a entrevista, e sim o contrário.

As questões propostas giraram em torno de temáticas, como as que se seguem:

- a) Qual o papel da Língua Portuguesa na formação dos alunos?
- b) O que você acha da oralidade na escola?
- c) você acredita que o oral pode ser ensinado? Como? Que oral?
- d) como você pensa a relação entre oralidade e escrita?
- e) Como tornar esse oral acessível para os alunos?

Também conversamos sobre a formação e a concepção de educação de nossos professores, assim como, sobre sua participação em eventos: congressos, cursos e outros.

De posse das entrevistas, as quais foram gravadas em áudio, fizemos a transcrição grafemática e a triagem dos dados. A conversa com os professores rendeu várias páginas de transcrição, das quais extraímos alguns trechos que descrevemos e analisamos a seguir.

3 DA CONVERSA COM PROFESSORES: O ORAL FORMAL E SUA REPRESENTAÇÃO NA ESCOLA

Com relação ao papel da língua portuguesa na escola todos os professores foram unânimes em destacar o papel social e formativo da linguagem, além do caráter político e ideológico no sentido de evidenciar os benefícios que o domínio pleno da linguagem em situações das mais diversas pode trazer. Ao que tudo indica nossos professores sabem bem da importância da linguagem tanto oral como escrita para a formação de um cidadão crítico e ativo socialmente. Como se pode observar no trecho abaixo:

“[...] é pela Língua Portuguesa pela linguagem que o indivíduo se comunica, que ele se relaciona com outras pessoas, com outros mundos e com a sociedade. Então querendo ou não ela está diretamente ligada para a formação social dos indivíduos.” (P1 3’25”)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A ORALIDADE NA ESCOLA: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA
MODELIZAÇÃO DIDÁTICA¹*

“a oralidade assim é um fator muito essencial na vida do ser humano, e se trabalhada de forma correta coerente fazendo com aquele aluno perda aquele medo de trabalhar, de desenvolver oralidade com certeza a gente vai ta formando um bom cidadão”. (P4 2’57”)

Quando convidados a falar sobre o ensino do oral na escola, todos destacaram a importância de se trabalhar com o oral, porém destacaram o baixo desempenho dos alunos quando do uso oral formal da linguagem, além de um certo estigma para com a língua falada que, segundo os professores, os alunos já trazem quando vem para a escola:

“Infelizmente os nossos alunos tem um pouco de receio de se expressar de forma oral e muito complicado o trabalho da oralidade dentro da sala de aula porque os nossos alunos do ensino médio eles já trazem aquele medo de falar [...]eu não sei o que acontece que é muito difícil o professor trabalhar de forma 100% a oralidade porque o aluno ainda tem medo de falar.” (P4 2’26”)

É curioso notar que a maioria dos professores se referem ao oral como apenas uma modalidade de uso da língua, conforme a perspectiva dicotômica, que já comentamos aqui. Isso, de alguma forma, tem consequências, pois além da confusão terminológica entre oral, oralidade e oralização³, o professor fica sem parâmetro para trabalhar o oral na escola, já que lhe falta a noção de gêneros textuais, que segundo Bahktin (op.cit), nascem de práticas sociais e de determinados domínios discursivos como (religioso: missa, novena, sermão.../escolar: seminário, aula expositiva.../acadêmico-científico: conferencia, comunicação oral, defesa de tese, etc). Sem esse parâmetro parece que a única forma de o professor contemplar o oral é através do trabalho com a variação lingüística.

Dessa forma, além de ser uma entrada conteudística já que a variação lingüística nada mais é do que um conteúdo curricular que visa entre outras coisas desconstruir o preconceito lingüístico para com as outras variedades, o ensino do discurso formal, secundário ou científico, esse que o aluno mais necessita não é tematizado, já que ao chegar à escola já domina as variedades pessoais e cotidianas. O que acabamos de comentar pode ser visto no seguinte trecho:

“[...] o conteúdo programático de língua portuguesa de 5ª série e pede lá variação lingüística, os fenômenos lingüísticos, então aproveitando esse gancho daria pra trabalhar sim a oralidade não só em língua portuguesa” (P35’31”)

³ Para Marcuschi (2002), a oralidade é uma prática social, realizada a partir de textos ou gêneros orais. Enquanto oralização é o ato de dar voz a um texto escrito.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A ORALIDADE NA ESCOLA: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA
MODELIZAÇÃO DIDÁTICA¹*

Outro aspecto interessante é considerar o oral apenas como a interação do aluno na sala de aula que também não é suficiente, já que o aluno vai se deparar com outros tipos de orais formais como entrevista de emprego, exposição oral, dentre outros:

“quando a gente tá explicando determinado assunto e a gente começa indagar com os alunos algumas perguntas é muito difícil da gente conseguir arrancar uma resposta que seria de forma natural, de forma espontânea né, que eles falam uma faixa de três a cinco minutos quando eles conseguem responder alguma coisa é aquilo rápido, aquilo básico, eles não conseguem desenvolver a oralidade e na minha opinião assim é um problema que temos desde o início, desde a alfabetização o nosso aluno ele não é levado na escola a trabalhar a oralidade e assim o paradoxo aqui agente trabalha com oralidade do dia-a-dia na minha opinião seria difícil trabalhar a oralidade dentro da escola, se o aluno já fala tão fluentemente fora dela”(P4 6’11”)

Um dado positivo observado é a forma como os professores vêem o desenvolvimento da linguagem tanto oral como escrita. Todos alegaram ser importante partir dos conhecimentos que os alunos já têm, embora com relação ao oral tenha ficado apenas nesses conhecimentos espontâneos do cotidiano. Na verdade o próprio Bakhtin (ibidem), já ressaltava essa relação constitutiva e de interdependência entre os gêneros primários e secundários:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários ao tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 2000 [1952-3], p. 281).

Do ponto de vista didático-pedagógico essa passagem é reveladora por conceber o conhecimento elaborado e científico fruto da transformação de conhecimentos imediatos e espontâneos. E é, ao perder sua relação com os discursos alheios, que os sujeitos tornam-se competentes comunicativamente, na medida em que assumem certo grau de autonomia ou voz própria. Os professores entrevistados, sempre ressaltaram esse aspecto como podemos ver abaixo:

“então o oral a ser trabalhado é aquele que ele já traz de fora acho que vai ficar mais fácil pro aluno desenvolver o trabalho dentro da sala de aula”. (P3 3’13”)

“então é possível trabalhar a oralidade né mesmo porque fica mais fácil se o professor tiver consciência que é um fenômeno que o aluno traz de fora da sala de aula e o que a gente vai fazer e só desenvolver a oralidade dele na sala de aula é possível sim na hora que a gente pede pro aluno responder uma determinada pergunta, a gente envolve questões do dia-a-dia” (P3 5’32”)

“você tem a oralidade no seu dia-a-dia então essa possibilidade é muito grande de mostrar pro aluno dentro da própria fala dele, as questões das variedades, as questões dos preconceitos lingüísticos, então se a gente fizer um bom trabalho a partir daquilo que o aluno produz, daquilo que ele fala da oralidade dele a dos demais a gente consegue produzir bons textos.” (P2 4’21”)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A ORALIDADE NA ESCOLA: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA
MODELIZAÇÃO DIDÁTICA¹*

“A gente pode tornar esse oral democratizando o ensino [...] dando ênfase e dando importância pra linguagem que ela já traz de casa e não criticando e nem menos pregando essa bagagem cultural que ele trás então primeiro nós temos a linguagem que o aluno traz de casa sua cultura e a partir daí ele vai se sentir mais a vontade, ele vai se sentir mais é propício a se manifestar, a se expressar, sem ter vergonha da linguagem que ele faz.” (p1 2’32’)

Os professores não conseguem fugir dessa “imediatez” em que nascem os gêneros primários e acabam por não conseguir trabalhar os gêneros orais formais por dois motivos:

a) por não ter clara a noção de gênero do discurso como objeto de ensino, embora essa noção já venha sendo discutida a mais ou menos dez anos, com a publicação dos PCN e complementarmente,

b) pelo desconhecimento didático-pedagógico, em termos de modelização e sequenciação didática, na medida em que, se se toma oral para ensinar, os conteúdos ficariam de fora, como se observa nos trechos a seguir:

“é um desafio muito grande para o professor porque a gente vai ter que deixar o programa curricular, um pouco de lado pra poder trabalhar a oralidade” (P43’10’)

“trabalhar a oralidade é possível através de um planejamento e se deixar aquilo que o conteúdo, o sistema nos dá, temos que trabalhar “x” e nós temos a questão dentro da língua portuguesa” (P32’11’)

“[...] então não dá pra trabalhar muito né a oralidade dessa maneira até porque o conteúdo programático de língua portuguesa de 5ª série e pede lá variação lingüística, os fenômenos lingüísticos, então aproveitando esse gancho daria pra trabalhar sim a oralidade não só em língua portuguesa mais em outras disciplinas [...]” (P35’28’)

Na verdade, quando se trabalha, por exemplo, com um gênero formal na escola como o gênero exposição oral (Cf. ANDRADE, 2008), é preciso estabelecer as dimensões ensináveis de tal gênero, dentre os quais os conhecimentos lingüísticos; níveis de linguagem; argumentação; figuras de linguagem; etc. como uma diferença, desse modo os conteúdos não estariam sendo ensinados *per se*, como comumente se faz, o ensino do conteúdo pelo conteúdo, mas estariam sendo trabalhados em função do domínio de uma prática social: a exposição oral formal pública.

O trabalho de Andrade (op cit), mostrou ainda que o trabalho como o oral traz para o campo didático uma riqueza especial. Para o domínio de um gênero oral formal é necessário, além do domínio de seus conhecimentos intrínsecos, a mobilização de outras competências e habilidades como: saber *pesquisar* para ficar a par do tema, já que quando da exposição o expositor assume o estatuto de especialista sobre o assunto; saber *ler*, ou melhor, *sumarizar* os textos coletados na pesquisa, a fim de tirar só o que é importante; *saber organizar os argumentos* para tornar a



exposição mais clara e convincente; saber utilizar adequadamente os *recursos didáticos*; ter o domínio corporal ou a *postura* diante do público, só para citar alguns.

5 PARA CONCLUIR, POR ENQUANTO...

O trabalho continua, pois as pesquisas no campo do ensino do oral formal ainda são incipientes, não só do lado de cá do Tocantins, rio de banha a cidade de Cametá, mas em muitas outras escolas desse Brasil afora e de muitos brasileiros que ainda não tem o domínio pleno desse bem cultural e político.

No entanto, desfeitas as ambições de abarcar o mundo, que muitos de nós pesquisadores somos tentados a cair, podemos avaliar, dentro dos nossos limites, algumas conseqüências das indagações e da análise dos dados a que nos propomos.

Em primeiro lugar, pudemos observar que o oral formal, apesar de ser, como argumentamos, um conhecimento importantíssimo para a cidadania plena, não é tratado como objeto de ensino efetivo nas aulas de língua materna que a nosso ver se deve aos seguintes fatores:

- a) pelo falta de compreensão pela escola da própria natureza do oral, sinalizada pela flutuação conceitual entre a oralidade e o oral;
- b) pelo predomínio, ainda da preocupação com os conteúdos programáticos como o ensino do oral não os incluísse; o que pode ser justificado,
- c) pela ausência da noção de gênero como objeto de ensino legitimado oficialmente pela publicação dos PCNs - LP, no final dos anos 90; e conseqüentemente,
- d) pela problemática do *saber fazer*, isto é, a maneira como construir o modelo didático de um gênero para articular os conteúdos ensináveis em uma progressão curricular (sequência didática).

As questões colocadas acima são desafiantes, já que apesar de todos os esforços a educação como um todo carece de muitos incentivos, porém além de qualquer técnica e instrumento é preciso pensar a educação lingüística especialmente o ensino do oral, a partir de uma atitude político-ideológica, por meio da qual se lança mão de uma teoria e não de outra, de uma concepção e não de outra.

Do ponto de vista propriamente didático, que não deixa de ser também uma atitude política, o procedimento “sequência didática” quando encarado como algo flexivo e dinâmico, como a



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A ORALIDADE NA ESCOLA: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA
MODELIZAÇÃO DIDÁTICA¹*

própria concepção de mundo e de língua que lhe dá sustentação o é, teremos um bom começo para o ensino não só do oral como também da escrita. Já que

[...] tendo finalizado a seqüência didática para o ensino de um gênero, o professor terá elementos para avaliar, juntamente com os alunos, as dificuldades, os desafios e os avanços encontrados no percurso de estudo do gênero. Esses dados podem ajudar o professor a ajustar a seqüência quando a propuser a outra turma de alunos, em outro ano letivo. Com o passar do tempo, o professor teria um arquivo significativo de seqüências (contendo tarefas, recursos didáticos, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem). Esse arquivo serviria como referencial didático que, ao mesmo tempo em que testemunharia a memória do cotidiano de suas práticas didáticas, comporia um mosaico de experiências passível de servir a outros professores, ao projeto educativo da escola como um todo. (GOMES-SANTOS, 2008, p. 09).

Nossa intenção maior com este trabalho é essa: a de contribuir para a composição desse “mosaico de experiências possíveis” que é o ensino de língua, sem abrir mão de nossa especificidade sócio-cultural que nos torna sujeitos deste chão e amantes dessa terra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Eliara de Nazaré Mota de. **O oral também se ensina:** práticas de ensino do gênero exposição oral em uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental (Trabalho de Conclusão de Curso) sob orientação prof. Ms Luís de Nazaré Viana Valente. Cametá:PA, UFPA, 2008.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal** [1952-3]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHERVEL, Andre. **A história das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. TEORIA & EDUCAÇÃO, nº 2, Porto Alegre, 1990.
- CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Gêneros como objeto de ensino: questões e tarefas para o ensino.** PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. MEC, 2008.
- GOULART, Cláudia. **A prática do gênero oral na escola:** uma abordagem etnográfica. Estudos Lingüísticos XXXIII P. 298-302, 2004
- MARCUSCHI, L. Da fala para a escrita: **Atividades de retextualização.** SP: Cortez, 2001.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A ORALIDADE NA ESCOLA: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA
MODELIZAÇÃO DIDÁTICA¹*

MOITA-LOPES, L. P. **oficina de lingüística aplicada**. Campinas-SP: mercado de letras, 2002.

PIETRO, J-F & SCHNEUWLY, B. **O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática**. Revista MOARA, nº 26. Belém-Pa: CLA/UFPA, 2006.

ROJO, R.& SCHNEUWLY, B. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: O caso da conferência acadêmica**. Campinas: Unicamp, 2008a. (mimeo – circulação restrita).

ROJO, R. **Os gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Campinas - SP: Unicamp, 2008b. (mimeo).

_____ & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEF, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. MEC, Brasília, 2001.

SOARES, Magda. **A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In BRANDÃO, et alli. **Escolarização da Leitura Literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.