



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

JOÃO PAULO DOS SANTOS DE ANDRADE

**OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA:
uma abordagem do seminário nas aulas de
língua portuguesa**

Guarabira - PB
2010

JOÃO PAULO DOS SANTOS DE ANDRADE

**OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA:
uma abordagem do seminário nas aulas de
língua portuguesa**

Monografia apresentada, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Orientadora: Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias.

Guarabira - PB
2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

A553g

Andrade, João Paulo dos Santos de.

Os gêneros orais na escola [manuscrito]: Uma abordagem do seminário nas aulas de língua portuguesa / João Paulo dos Santos de Andrade. – 2010.

48 f..

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

“Orientação: Prof. Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, Departamento de Letras e Artes”.

1. Didática. 2. Língua Portuguesa. 3. Gêneros Textuais. 4. Escola. I. Título.

21. ed. CDD 371.3


JOÃO PAULO DOS SANTOS DE ANDRADE

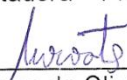
**OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA:
uma abordagem do seminário nas aulas de
língua portuguesa**


Monografia apresentada, em cumprimento
aos requisitos para obtenção do grau de
Licenciado em Letras, à Universidade
Estadual da Paraíba - Campus III.

Aprovada em 09 de 12 de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.ª Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
(Orientadora – Presidente)


Prof.ª Dr.ª Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(1º Examinador)


Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva
(2º Examinador)

Guarabira – PB
2010

*A Deus, fonte de toda vida, e a minha mãe,
pelo apoio e o amor a mim concedidos,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela magnitude que é a vida.

Aos meus pais, Severino dos Ramos de Andrade e Alcinete Maria dos Santos de Andrade, por acreditarem em meu potencial.

À minha querida orientadora Luana Francisleyde Pessoa de Farias, pelo comprometimento e conhecimento compartilhado.

Aos amigos, Aldenor Souza, Anderson Medeiros, Edilanio Valter e, especialmente, a minha amada amiga Audiclécia Sheyla Amaral de Bulhões, pelos muitos momentos felizes que me proporcionaram e por sempre me apoiarem.

À Suelen Maximino, por ser tanto em minha vida.

Aos meus alunos do 3º ano A/2010 da E.E.M.O.A.P, pelos desabafos, alegrias e paciência.

Aos colegas de sala, que me acompanharam durante esses quatro anos de curso, em especial à Gerlane Alves, Fernanda Soares, Gilberlane Bento, Marcos Pires e Luciana Alves.

A todos os professores que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação inicial, em especial, a Eneida Dornellas, pelas muitas conversas e brincadeiras, a Moama Lorena, por ter me feito descobrir o maravilhoso Caio Fernando Abreu, a Verônica Pessoa, por ter nos mostrado que é possível uma educação de qualidade e para a vida e a Wanilda Lacerda, pelos muitos puxões de orelha.

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

M. Bakhtin

RESUMO

Esta pesquisa tem caráter didático, pois trata da necessidade de sistematizar as atividades com os gêneros orais formais públicos no espaço escolar. O nosso objetivo é mostrar que, com algumas intervenções didáticas, é possível lançar outro olhar sobre o trabalho com os gêneros orais. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) recomendarem o ensino da modalidade oral da língua e de vários teóricos já terem discutido a importância de que esses gêneros recebam a mesma atenção dada aos gêneros escritos, devido à sua constante ocorrência nas práticas sociais dos alunos, notamos que eles ainda continuam sendo marginalizados. O nosso estudo, então, apresenta, em um primeiro momento, algumas dessas discussões sobre a maneira como os professores de Língua Portuguesa devem abordar os gêneros orais, transformando-os em objetos de ensino em suas aulas. Para tanto, apoiamos-nos na teoria bakhtiniana (2003) sobre os gêneros do discurso, em alguns pressupostos desenvolvidos por Marcuschi (2005, 2007, 2008) e Dionísio (2005), que discorrem sobre as relações entre a fala e a escrita e nas contribuições concernentes ao uso dos gêneros orais, desenvolvidas por Dolz & Schneuwly e outros colaboradores da Escola de Genebra (2004). Em um segundo momento, ainda partindo das reflexões realizadas pelos estudiosos de Genebra (2004) e aqui, no Brasil, por Goulart (2005) e Bueno (2008), nos deteremos ao gênero oral seminário, que é bastante utilizado como método avaliativo, mas pouco sistematizado. Dessa forma, por fim, constatamos que os gêneros orais formais públicos, como é o caso do seminário, são constituídos de vários elementos (linguísticos e não-linguísticos) que devem ser ensinados na escola, a fim de que o aluno domine efetivamente esses gêneros.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Gêneros orais. Seminário.

ABSTRACT

This research is didactic, as is the need to systematize the activities with the formal public oral genres in school. Our goal is to show that, with some didactic interventions, it is possible to launch another look about working with oral genres. Although the National Curriculum Portuguese Language (1997, 1998) recommending the teaching of oral language and modality of several theorists have already discussed the importance of these genres receive the same attention to written genres, because of its constant occurrence in practice pupils' social, we note that they are still being marginalized. Our study, then, presents, at first, some of these discussions about how the Portuguese Language teachers must address the oral genres, turning them into objects of learning in their classes. For this, we rely on Bakhtinian theory (2003) on the speech genres, in some assumptions developed by Marcuschi (2005, 2007, 2008) and Dionisio (2005), that discuss the relationship between speech and writing and in contributions concerning the use of oral genres, developed by Dolz & Schneuwly and other employees of the School of Geneva (2004). In a second time, even starting from the reflections made by students of Geneva (2004) and here in Brazil, Goulart (2005) and Bueno (2008), we will consider oral genres to the seminar, which is widely used as evaluation method, but little systematic. This, finally, we note that the formal public oral genres, such as the seminar, are composed of several elements (linguistic and non-linguistic) that should be taught in schools, so that students master these genres effectively.

Keywords: Genres. Oral genres. Seminar.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dicotomias perigosas.....	27
QUADRO 2 – Meios não linguísticos da comunicação oral.....	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	15
3 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE OS GÊNEROS ORAIS FORMAIS PÚBLICOS.....	24
3.1 OS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO.....	26
3.2 COMO ACONTECE A PRODUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL?.....	28
3.3 AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO ORAL.....	31
4 O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO: QUAIS SÃO AS SUAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS?.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
6 REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que o ensino do oral, aqui no Brasil, é previsto por alguns documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica e tem se tornado palco de várias discussões teóricas. As discussões sempre partem do pressuposto de que para agirmos na sociedade por meio da linguagem, precisamos dominar os gêneros textuais, orais e escritos, adequados a cada situação comunicativa. De fato, o domínio da linguagem, oral e escrita, relaciona-se estritamente com a possibilidade de uma efetiva participação social, pois é somente através da linguagem que as pessoas se comunicam, interagem, leem e interpretam textos, expõem as suas opiniões e produzem conhecimento. Desse modo, a escola, enquanto espaço formador, tem a função de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (cf. PCN, 1997). A escola não pode se omitir da responsabilidade de promover o conhecimento dos diversos gêneros que circulam oralmente ou por escrito.

No entanto, pesquisas, como as que serão mencionadas ao longo deste trabalho, indicam que as instituições escolares estão longe de estabelecer como uma de suas prioridades o ensino da modalidade oral da língua. Argumentam que a escola é o lugar do aprendizado da escrita e que seria descabido ensinar o oral, uma vez que a fala já é dominada pelos alunos. Além do mais, encaram a fala como algo espontâneo e, por isso, acreditam que não há muito o que ser ensinado, já que a fala, nesse contexto, seria pouco estruturada. Desprezam assim a relação que existe entre fala e escrita. (cf. MARCUSCHI & DIONISIO, 2005). Todavia, o bom desempenho em certas práticas orais formais deve ser desenvolvido no espaço escolar, mas essa consciência, por parte dos professores, está longe de ser atingida. Para constatar o que afirmamos, basta observar a prática do seminário, que é bastante utilizado como método avaliativo, mas pouco sistematizado. Como veremos, é comum os alunos serem convidados para apresentar seminários, mas não saberem como se portar ou como conduzir a sua expressão oral.

Essa contextualização propicia o surgimento de questionamentos concernentes ao tratamento dos gêneros orais na sala de aula. Tentaremos, portanto, responder algumas questões, tais como: Em que consiste o ensino do oral? Se a fala é tida como espontânea, é possível trabalhar o oral de forma

sistemizada? Como, então, sistematizar as atividades? Quais os gêneros que devem ser priorizados? Em relação ao gênero seminário, quais as suas dimensões ensináveis?

A partir desses questionamentos, prevemos as seguintes hipóteses:

- o trabalho com os gêneros orais é bem mais abrangente do que a simples oralização do escrito;
- os gêneros orais são constituídos por elementos linguísticos e não linguísticos, que devem ser explorados na sala de aula;
- as atividades referentes à modalidade oral da língua só poderão ser sistematizadas quando forem definidas claramente as especificidades do gênero que se pretende ensinar;
- para um trabalho sistemático com o oral, é necessário conhecer as diversas práticas orais e as suas relações com a escrita;
- os gêneros orais que devem ser transformados em objeto de ensino são os formais públicos, como é o caso do seminário;
- embora o seminário seja pouco assumido como unidade de ensino, possui características próprias e complexas, pois pressupõe o domínio de outras habilidades, que vão além do “falar em público”, exigindo planejamento e sistematização das atividades.

Assim, nessa pesquisa, objetivamos promover um direcionamento sobre o uso dos gêneros orais formais públicos no espaço escolar. Pretende-se investigar a forma como a escola trata tais gêneros e, especificamente, o gênero seminário. A nossa proposta, então, é apresentar algumas discussões pertinentes sobre a maneira como os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, devem abordá-lo. Em nossas considerações, destacaremos a importância do trabalho sistematizado com os gêneros orais, a fim de comprovar que, com algumas intervenções didáticas, é possível lançar outro olhar sobre essas práticas, vistas como objetos de aprendizagem quando, na realidade, deveriam ser vistas como objetos de ensino.

No primeiro capítulo, perpassaremos o viés teórico que abarca a dinamicidade dos gêneros textuais, seu conceito e suas principais características, a

partir das explicações de Bakhtin (2003) e de alguns autores, como Marcuschi (2005, 2007, 2008), Bazerman (2005) e Fiorin (2006).

No segundo capítulo, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que envolvem o trabalho didático com os gêneros orais, especificando-o naquilo que lhe é próprio, embasados nas reflexões desenvolvidas por Dolz & Schneuwly e outros colaboradores da Escola de Genebra (2004). Discutiremos, também, as relações entre fala e escrita reveladas por Marcuschi & Dionisio (2005).

O terceiro capítulo apresenta o gênero oral seminário. Destacaremos, ainda partindo dos estudos realizados pelos pesquisadores de Genebra (2004) e aqui, no Brasil, por Goulart (2005) e Bueno (2008), as suas facetas ensináveis, desmistificando a ideia de que o seminário é apenas uma estratégia para a apresentação de um determinado conteúdo. Por fim, traçaremos as nossas considerações finais, onde sintetizaremos algumas das considerações sobre o trabalho com a linguagem oral na escola a partir dos gêneros orais formais públicos.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

(M. Bakhtin, 2003)

Diariamente, em diferentes contextos e situações, produzimos e lemos textos, escritos e orais. Quando olhamos a nossa volta, percebemos que estamos cercados por inúmeros deles, como notícias, *e-mails*, rótulos de produtos variados, receitas culinárias, bulas, *outdoors*, panfletos etc., além dos textos produzidos oralmente, entre eles, o telefonema, a conversação espontânea, a entrevista, o debate.

É sabido que recorremos à linguagem para expressar nossos sentimentos, opiniões, desejos. A linguagem se dá através de enunciados. É por meio dela que interpretamos o mundo e a realidade que nos cerca e somos capazes de agir sobre eles. A apreensão do mundo e da realidade depende da compreensão consciente daquilo que nos rodeia, e é despertada através das relações que estabelecemos ao longo de nossa vida social. Assim, afirma Fiorin (2006, p. 61):

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas implicam na utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação [...]. Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados [...].

De fato, a linguagem só acontece em interação com o outro. Os humanos são seres que se constituem no diálogo com os demais, pois o indivíduo e suas relações são interdependentes. Toda pessoa é marcada pelas relações que estabelece, assim como imprime sua marca nas relações que mantém durante a vida. Koch

(2003, p. 128) nos mostra que é fundamental pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis e de negociação de sentidos por palavras. Segundo a autora, é preciso encarar a linguagem, acima de tudo, como forma de interação social. E esta é organizada através dos gêneros textuais materializados em textos.

Historicamente, temos assistido ao desenvolvimento de diferentes esferas¹ de atividades humanas que geram diferentes gêneros, denominados por Bakhtin (2003, p. 262), como tipos relativamente estáveis de enunciados. Os gêneros do discurso², segundo ele, originam-se a partir de três elementos indissolúveis: um conteúdo temático, um estilo verbal e uma construção composicional. Fiorin (2006, p. 62) fala sobre cada um desses elementos.

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. [...] A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo [...]. O ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Portanto, conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado. Bakhtin concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, realizada em forma de enunciados concretos e únicos. A elaboração de tais enunciados não é aleatória, pois está inserida dentro de um

¹ Marcuschi (2008b) nomeia tais esferas como domínios discursivos que se referem às “instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.)”. O autor ainda nos orienta a não confundir os domínios com textos nem discursos, pois “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (p. 155).

² Gostaríamos de enfatizar que, embora utilizemos o termo gêneros do discurso, uma vez que perpassaremos a linha teórica bakhtiniana, a nossa pesquisa é construída na vertente dos gêneros textuais, pois, os enxergamos “como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2007, p. 22) e “como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2005, p. 31). Porém, o nosso objetivo não é nos aprofundarmos nesta questão, até porque, como nos lembra Rojo (2005), ambas as teorias são igualmente válidas.

contexto definido. Jobim e Souza³ (1994), ao discorrer sobre o dialogismo bakhtiniano, tece importantes considerações que, aqui, se fazem pertinentes. Segundo a autora (p. 102)

O valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas *diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com outros enunciados* [...]. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida. (grifos nossos).

Dado o caráter social e dialógico dos nossos enunciados⁴, entendemos que estes se efetivam a partir das especificidades das esferas em que ocorrem e de um propósito comunicativo. Não podemos tratá-los independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Com respeito a isso, Bakhtin (2003, p. 261, 281) assegura que

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]. Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras. [...] A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (grifos do autor).

³ Vale ressaltar que a autora não é linguista, mas encontramos em seu artigo “Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem” algumas reflexões sobre a teoria bakhtiniana do dialogismo, estabelecendo, portanto, uma estreita relação com o que está sendo explanado.

⁴ Toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Com respeito a isso, Bakhtin fala que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (2003, p. 272). Dessa forma, não podemos falar em enunciados isolados, pois eles “pressupõem aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 99, 100).

Essa noção relaciona-se aos conceitos de texto e discurso. Conforme Marcuschi (2008a), todas as nossas manifestações verbais mediante a língua, ou discursos, se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Nesse sentido, o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Os textos, por sua vez, quando materializados na vida diária, apresentam-se como gêneros textuais determinados pelas práticas sociocomunicativas. Ou seja, “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Sendo assim, os gêneros são parâmetros para falantes e escritores, pois ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia (cf. MARCUSCHI, 2007). Com respeito a isto, Bazerman (2005, p. 29) assegura que

Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontrarmos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis.

Tais padrões se reforçam mutuamente. Nessa ótica, os gêneros são concebidos como formas de comunicação reconhecíveis e tipificadas. Bazerman (2005) ainda afirma que, ao criarmos formas tipificadas ou gêneros, também tipificamos as situações em que nos encontramos. A tipificação, além de estruturar e significar as circunstâncias, direciona os tipos de ações que deverão ocorrer em uma dada situação comunicativa. É graças ao caráter típico e previsível das situações, que somos capazes de indicar e usar, mesmo sem conhecê-lo em todos os seus aspectos, o gênero mais apropriado a um determinado contexto. Antes de qualquer outra coisa, os gêneros revelam como a sociedade está organizada.

No entanto, ao produzirmos qualquer texto, oral ou escrito, sempre consideraremos alguns fatores que influenciam a sua produção: o conhecimento prévio que, supostamente, o interlocutor (ouvintes ou leitores) tenha sobre o assunto abordado, suas ideologias e, caso haja, as relações de afinidade. Todo esse processo de contextualização visa a alcançar as finalidades e as intenções

sociodiscursivas do locutor (falante ou escritor), contribuindo, inclusive, para a escolha do gênero que será utilizado. Jobim e Souza (1994, p. 106) ainda lembram que a situação extraverbal, ou contexto, não age sobre o enunciado, mas integra-se a ele como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Os textos, portanto, são construídos direcionados ao outro participante da comunicação discursiva, ou seja, o interlocutor. Bakhtin (2003) criticou os estudos linguísticos que consideravam o interlocutor como um sujeito passivo em tal ato comunicacional, pois a palavra não pertence unicamente ao locutor. Pressupõe um ouvinte e está sempre relacionada com todas as vozes que antecederam o ato de fala. Para ele, o interlocutor é um participante real, pois, o locutor, quando elabora o seu discurso, não espera uma compreensão passiva, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. Todo enunciado é produzido objetivando, e aqui nos apropriamos das palavras do filósofo, “uma compreensão ativamente responsiva do ouvido” (p.272).

Tais considerações são importantes para entendermos a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade dos gêneros. Ao contrário do que se pensa, os gêneros não podem ser vistos como formas fixas e imutáveis. “Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2008a, p. 17). Os gêneros são tipos de enunciados que existem no interior das muitas esferas da atividade humana e, por isso mesmo, não podemos falar em uma classificação dos gêneros, pois as atividades humanas tornam-se mais complexas com o passar do tempo, exigindo do homem novas formas de se comunicar ou o domínio de novos gêneros. Para exemplificar, Marcuschi fala das sociedades anteriores à escrita que faziam uso de uma cultura essencialmente oral. Naquela época, o conjunto de gêneros era limitado. No entanto, com a invenção da escrita, o número de gêneros multiplicou-se. E com o aparecimento da cultura impressa, os gêneros expandiram-se. E, atualmente, com a expansão da tecnologia, acompanhamos o surgimento de novos gêneros, tanto na oralidade quanto na escrita. O autor complementa (2007, p. 20):

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Esses novos gêneros que emergem não são inovações absolutas. Ancoram-se em outros gêneros já existentes. Bakhtin (2003), em seus estudos, já anunciava este fato quando dividiu os gêneros do discurso em primários e secundários, afirmando que os secundários, no processo de sua formação, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Fiorin (2006, p. 70) explica que

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e tem relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica. Já os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. São preponderantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias.

De fato, há uma interdependência dos gêneros, embora estejam em contínuas mudanças. Graças a sua flexibilidade, é possível adaptá-los a diferentes circunstâncias. Nesse sentido, os gêneros comprovam o quanto a língua é viva e dinâmica.

Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. (MARCUSCHI, 2008a, p. 16).

Porém, dada a sua plasticidade, não podemos esquecer que os gêneros limitam as nossas ações. A mesma entidade que nos induz a escolhas, estilos, criatividade e variação impõe, também, padronizações ou, nas palavras de Bazerman (2005), tipificações. Daí o fato de Bakhtin (2003, p.262) tê-los definido como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois, os gêneros, até certo ponto, possuem uma rigidez formal.

Fazendo referência aos três elementos que, segundo Bakhtin, constitui os gêneros, Schneuwly⁵ (2004, p. 26) explica que

Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de uma gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função [...]. Finalmente, eles são caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito de individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero.

E Marcuschi (2008a, p. 21), citando Kress (2003), exemplifica:

Os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos como os documentos em geral e os textos de atos rituais e comunitários. O dinamismo de formas e funções dos gêneros está ligado à maneira como circulam os artefatos culturais e, em particular, os textos. Vejam-se gêneros como receitas de cozinha, bulas de remédio, entrevistas políticas, arguição de tese, sermão e outros que apresentam uma organização e funções bastante estáveis. É claro que mudanças vão ocorrendo, tal como hoje se observa no caso de notícias jornalísticas, reportagens e as notas sociais, por exemplo. Pois é sabido que quanto mais um gênero circula, mais ele é suscetível a mudanças e alterações por se achar estreitamente ligado a uma moldagem social.

⁵ É com Schneuwly (2004) que encontramos a noção de gênero como instrumento. Segundo o autor, cada ação discursiva pressupõe um sujeito que age discursivamente (falar/escrever) sobre certa situação que é determinada por alguns parâmetros. A ação, portanto, se dá com a ajuda de um instrumento ou gênero. “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (p. 27).

Schneuwly ainda mostra que uma situação discursiva só pode ser concebida na medida em que um gênero está disponível. Segundo ele, “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (2004, p. 28). Dessa forma, ele ainda acrescenta, quando um texto começa com “era uma vez”, logo deduzimos que estamos diante de um conto que narrará um acontecimento envolvendo alguns personagens, inseridos num tempo e espaço determinados ou quando escutamos a expressão “senhoras e senhores”, presumimos que ouviremos um pronunciamento público, através do qual o locutor tentará persuadir os seus interlocutores por meio de argumentos. Ou seja, para cada situação discursiva, há um gênero específico, sendo possível presumirmos as ações de linguagem, justamente, pela forma como os gêneros se estruturam⁶.

O gênero, portanto, une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, é possível reconhecer algumas propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, tais propriedades estão constantemente se alterando. Na realidade, os gêneros são determinados e caracterizados, principalmente, pela sua função, que engloba os aspectos sociocomunicativos, apesar de ser importante, para a sua análise, a forma, que abrange os aspectos estruturais e linguísticos. A forma, porém, não é o aspecto definidor dos gêneros.

Essas reflexões são relevantes para abordamos o conceito de intertextualidade inter-gêneros, ou seja, “o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação” (KOCH, 2007, p. 114). Através dessa perspectiva da intertextualidade inter-gêneros, é possível estabelecer uma relação híbrida entre mais de um evento comunicativo diferente que se mesclam para a criação de um novo “artefato cultural” (cf. MARCUSCHI, 2007). Todavia, o fenômeno da intertextualidade inter-gêneros não acarreta a criação de um novo gênero nem impedirá a sua classificação, pois, conforme nos lembra Marcuschi (2007), o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, isto é, será o aspecto da funcionalidade discursiva que norteará a classificação do gênero.

Por sua vez, os aspectos estruturais e linguísticos dos gêneros, também, evocam outra noção que precisa ser apreendida quando trabalhamos com o

⁶ Tais proposições relacionam-se com a tipificação das situações e dos textos defendida por Bazerman (2005).

conceito de gêneros textuais: os tipos textuais. Costumeiramente, os tipos textuais são empregados como “tipos de textos”. Entretanto, Marcuschi (2007) fala que tal expressão é usada equivocadamente, pois não designa um tipo, mas um gênero de texto. Gêneros e tipos possuem características específicas que estabelecem uma distinção entre eles, como, por exemplo, a quantidade de gêneros é ilimitada, enquanto a dos tipos “abrange cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*”. (MARCUSCHI, 2008b, p. 154, 155). Porém, os gêneros não são opostos aos tipos; são complementares e integrados. Os tipos, portanto, são modos textuais indispensáveis à organização interna do gênero.

Em síntese, todos os textos se realizam em gêneros que, devido as suas formas típicas, são apreendidos durante a nossa vida como membros de uma sociedade. Os gêneros, portanto, são padrões comunicativos socialmente reconhecidos e utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas (cf. MARCUSCHI, 2008b).

A teoria dos gêneros textuais, assim como foi explanada neste primeiro momento, traz também várias contribuições para o ensino da língua materna, pois abrange as competências orais e escritas do homem. O trabalho com os gêneros possibilita maneiras de lidar com a língua em seus mais diversos usos, pois “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2008a, p. 17). Feitas essas considerações, abordaremos adiante o trabalho com os gêneros orais que, assim como os gêneros escritos, devem ser pensados como objetos de ensino.

3 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE OS GÊNEROS ORAIS FORMAIS PÚBLICOS

Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.

(DOLZ et al., 2004)

Em consonância com as reflexões feitas no capítulo anterior, torna-se evidente o papel dos gêneros textuais na organização das nossas práticas linguísticas e sociais, pois os gêneros são, primeiramente, parte constitutiva da sociedade. De fato, essas entidades empíricas são as mais variadas práticas de linguagem que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais em que estamos inseridos. Tal pressuposto é amplamente difundido e aceito em nossos dias, já que a vida contemporânea exige de cada um de nós o desenvolvimento de habilidades comunicativas como condição para uma interação participativa e crítica no mundo. Uma vez desenvolvidas, essas habilidades nos garantirão o domínio mais eficiente da modalidade oral e escrita.

A referência aos gêneros textuais nos remete diretamente a textos orais ou escritos realizados em domínios discursivos específicos. Como já vimos, são textos definidos por um conteúdo temático, composição, estilo e, principalmente, por seus propósitos comunicativos. O conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta fundamental de socialização para a inclusão dos indivíduos nas atividades sociais das quais participam. Quanto a isso, Antunes (2009, p. 54) assevera que

Conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento. (grifos nossos).

Por esta razão, fala-se, mais do que nunca, da necessidade e da relevância de novas práticas educacionais que utilizem os gêneros “como meio de articulação

entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 71). Nessa perspectiva, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCN, 1998, p. 23).

A escola é um autêntico lugar de comunicação e as muitas situações escolares são ótimas ocasiões de produção e recepção de textos. Sendo assim, Schneuwly & Dolz (2004) orientam que o funcionamento da escola poderia ser transformado de tal maneira em que se multiplicassem as ocasiões de produção de textos, pois “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero [...] para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (p. 79).

Porém, muitos professores usam os gêneros equivocadamente. A fim de possibilitar o ensino de outros saberes disciplinares, ignoram os processos de produção, realizam as mesmas estratégias de ensino para gêneros diferentes e tratam-nos como pretexto para abordagens gramaticais e superficiais do próprio gênero. Suas aulas ainda continuam centradas no normativismo das gramáticas tradicionais que desprezam o caráter interativo da língua. Se o processo já é delicado para o trabalho com os gêneros escritos, torna-se mais difícil para os gêneros tipicamente orais, cuja legitimidade ainda não está assegurada. Conforme observado por Dolz et al. (2004), o ensino da língua oral e de seu uso, na escola, ocupa um lugar limitado. Segundo os autores, os meios didáticos⁷ e as indicações metodológicas são relativamente raros e a formação dos professores apresenta importantes lacunas. E, “[...] quando focado, o ensino da linguagem oral é abordado considerando-se o trabalho com a variação linguística e/ou com as relações oralidade/escrita” (SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 190). Por isso, a partir daqui, as nossas reflexões enfatizarão o trabalho com os gêneros orais. Tentaremos responder a questões como: Em que consiste o ensino do oral? Por que há uma resistência e uma dificuldade tão grandes, por parte da escola, em tornar o oral ensinável? Quais são as suas características particulares? Se a língua oral, em

⁷ Dentre esses recursos, interessa-nos o livro didático de Língua Portuguesa (LDP) que, de um modo geral, trata a língua como (a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), (b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua) e (c) um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código) (cf. MARCUSCHI, 2005). Esse dado corrobora o descaso com os gêneros orais e reafirma a crença de que o papel central da escola é ensinar apenas a escrita.

relação à escrita, é tida como desorganizada, como torná-la um objeto de ensino? Que gêneros orais deverão ser priorizados e ensinados?

3.1 OS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETOS DE ENSINO

O ensino do oral, hoje, tem sido foco de muitas discussões, sobretudo a partir da compreensão da linguagem como atividade discursiva⁸, como processo de interação verbal pelo qual as pessoas se comunicam umas com as outras.

O oral, inquestionavelmente, está presente no nosso dia a dia. Para constatar, basta apenas observar o quanto utilizamos a fala desde a hora em que acordamos até agora em que vamos dormir. De fato, durante o dia, falamos com os nossos familiares, amigos, contamos histórias, telefonamos, comentamos notícias ou acontecimentos, cantamos, com uma frequência bem maior em comparação à prática de escrevermos um bilhete, um *e-mail*, uma lista de compras, fazermos anotações, preenchermos formulários e assim por diante. Portanto, mesmo vivendo em uma sociedade grafocêntrica, continuamos falando mais do que escrevemos.

Sem dúvida nenhuma, a fala, em relação à escrita, ocupa um espaço mais considerável nas nossas atividades cotidianas, embora falar e escrever se constituam em formas diferentes de dizer e expressar significados construídos na linguagem e pela linguagem dentro de uma determinada situação interativa. No entanto, é incontestável que a escrita é mais valorizada socialmente do que a fala e, historicamente, são vistas como dicotômicas. Assim, Marcuschi & Dionisio (2005, p. 28) organizam e citam quais seriam estas dicotomias:

⁸ Toda a nossa atividade discursiva, segundo Marcuschi e Dionisio (2005), situa-se no contexto da fala e da escrita.

QUADRO 1
DICOTOMIAS PERIGOSAS
(MARCUSCHI & DIONISIO, 2005)

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

A fala e a escrita, tomadas como dicotômicas, trazem uma série de equívocos que acabam sendo refletidos em muitas das instituições sociais das quais fazemos parte, principalmente, na escola. Marcuschi (2005) denuncia que as instituições escolares dão atenção quase inversa à centralidade da fala na relação com a escrita. Baseiam-se no pressuposto generalizado de que a escola é lugar para ensinar somente a escrita, uma vez que, “a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula” (p. 21). Todavia, é incontestável que a escola faz um maior uso dos gêneros orais. Dessa forma, muitos adotam uma postura oposta ao que é orientado pelos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, como os PCN⁹ (1997, p. 26), que incentivam o ensino do oral nas diversas situações comunicativas, lembrando que

⁹ A publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL/MEC, 1997, 1998), como lembrado por Farias (2009), promoveu, e ainda promove, uma série de discussões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, embora algumas pesquisas atuais revelem que há, ainda, muito que percorrer para que as considerações contidas nos documentos oficiais direcionem as práticas dos professores de língua, principalmente, no trabalho com os gêneros orais. No entanto, lembremo-nos de que os PCN são apenas “direcionamentos”. Portanto, encontraremos orientações um tanto “superficiais” sobre as questões relacionadas ao ensino escolar do oral.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Relevante enfatizar que o ensino da língua oral só será possível quando forem definidas claramente as características do oral a serem ensinadas. Esta é a condição para promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino que é reconhecido pela instituição escolar, assim como são a produção escrita, a gramática ou a literatura (cf. DOLZ et al., 2004). Para tanto, a escola precisa livrar-se de alguns mitos como, por exemplo, o de que existe uma única forma de falar (que seria equivalente à escrita) e que o trabalho com o oral seria tentar consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (cf. PCN, 1997). A fala e a escrita, conforme Marcuschi (2005), realizam o mesmo sistema linguístico, não sendo opostas, mas complementares, como veremos agora, ao sintetizarmos uma definição do oral naquilo que lhe é próprio, para depois, situá-lo em relação à escrita.

3.2 COMO ACONTECE A PRODUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL?

O termo oral origina-se do latim *oris*, um prefixo latino que indica algo relativo à boca. Dessa forma, é usado para se referir a tudo aquilo que é transmitido ou produzido por ela. Em outras palavras, o oral¹⁰ equivale à fala, que é realizada pelo aparelho fonador em articulação com o sistema respiratório. Funciona da seguinte

¹⁰ Quando falamos no “oral”, logo somos remetidos a uma série de campos da linguística, como a fonética, que ajuda a compreender os sons da fala e suas especificidades; a fonoestilística, que propõe esclarecimentos sobre as variações do ponto de vista da produção e da recepção dos sons; e a fonologia, que auxilia na identificação dos fonemas.

forma: quando falamos, a voz é produzida na laringe através da vibração das cordas vocais que realizam seu movimento graças ao fluxo de ar que vem dos pulmões (expiração) e a ação dos músculos da laringe. Na medida em que falamos, o som vai se modificando nas cavidades do aparelho fonador. A estas modificações dá-se o nome de ressonância. Dolz et al. (2004, p. 152) explicam melhor todo este processo:

[...] o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons. A produção sonora vocal, como todo fenômeno sonoro, concretiza-se em forma de ondas criadas pelas vibrações produzidas pelo conjunto do aparelho vocal [...].

A voz, no entanto, não produz apenas sons, mas também elementos prosódicos como a acentuação, a entonação (ou entoação) e o ritmo. A acentuação é a ênfase dada em uma ou várias sílabas, em uma ou várias palavras; a entonação é a altura tonal usual da palavra falada e o ritmo é a maneira como a língua organiza a acentuação e a entonação. Não podemos pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia (cf. DOLZ et al., 2004, p. 155-157). Sobre o papel da prosódia na produção da fala, Mendes (2005) enfatiza que é um dos elementos responsáveis pelos sentidos que queremos dar ao que falamos, pois auxilia na construção dos efeitos de sentido que queremos provocar e lembra que, “às vezes, usamos muito mais a prosódia do que a escolha lexical para gerar sentidos diversos” (p. 52). Sendo assim, um enunciado como “Eu não acredito mais em você” pode gerar vários significados dependendo da intenção do falante que fará uso dos elementos prosódicos para alcançar o sentido almejado. Um enunciado desse tipo envolve uma série de critérios (éticos, políticos, cognitivos, afetivos) que são acionados e levados muito mais em consideração dos que os seus elementos estritamente verbais (cf. JOBIM E SOUZA, 1994, p. 104).

Embora tenhamos feito tais reflexões, não é necessário ensinar aos alunos esses saberes relacionados à fisiologia do oral. Devemos, porém, tomá-los como

suporte para que se tenha uma compreensão devida dos diferentes elementos que se integram ao oral nas situações de comunicação. Tais dimensões ganham particular importância quando a voz estiver a serviço de textos escritos. (DOLZ et al., 2004).

O oral, também, está intimamente relacionado com o corpo, pois, como bem lembrado por Dolz et al. (2004, p. 160):

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não lingüísticos, 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 vêm confirmar ou invalida a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

De fato, a linguagem oral não se desenvolve somente no plano verbal e vocal; desenvolve-se também no plano gestual, pois utiliza os signos dos sistemas semióticos não lingüísticos, organizados da seguinte maneira por Dolz et al. (2004, p. 160):

QUADRO 2
MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

(DOLZ et al., 2004, p. 160)

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
<ul style="list-style-type: none"> • qualidade da voz • melodia • elocução e pausa • respiração • risos • suspiros 	<ul style="list-style-type: none"> • atitudes corporais • movimentos • gestos • troca de olhares • mímicas faciais 	<ul style="list-style-type: none"> • ocupação de lugares • espaço pessoal • distâncias • contato físico 	<ul style="list-style-type: none"> • roupas • disfarces • penteado • óculos • limpeza 	<ul style="list-style-type: none"> • lugares • disposição • iluminação • disposição das cadeiras • ordem • ventilação • decoração

Analisando o quadro acima, constatamos que o oral é constituído por diferentes meios que vão além dos elementos puramente verbais ou linguísticos. Não é possível pensar no oral sem levarmos em consideração as diferentes semioses que o compõem, que são relevantes para a construção de sentido nas mais variadas situações de comunicação. Dessa forma, concordamos com Dionísio (2005) quando afirma que a fala é multimodal. A multimodalidade ocorre quando falamos ou escrevemos um texto através de algum gênero e utilizamos dois ou mais modos de representação, como (no caso da fala), palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos, etc. Portanto, a multimodalidade é um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais (cf. DIONÍSIO, 2005). Feita essa contextualização, discorreremos, brevemente, sobre o oral e sua relação com a escrita, sobre como torná-lo ensinável e quais gêneros orais deverão ser ensinados.

3.3 AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO ORAL

Antes de qualquer outra coisa, é necessário que se tome consciência de que não existe “o oral”, mas “os orais” e que “existe uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado” (Dolz et al. 2004, p. 157). Enfim, é preciso distinguir os tipos de orais, a saber, o oral cotidiano e os escritos oralizados.

O oral cotidiano, ou espontâneo, é a fala improvisada que se elabora em ação, ou seja, como resultado imediato da situação de interlocução conversacional. Já a escrita oralizada são as produções orais mediadas por um suporte escrito. “Trata-se [...] de toda a palavra lida ou recitada” (Dolz et al., 2004, p. 157). Entre estes dois extremos, situa-se uma enorme variedade de gêneros orais que, como já dito, precisam ser encarados como objetos de ensino¹¹ pela escola, principalmente, aqueles utilizados em situações públicas mais formais. A escola deveria traçar estratégias para o ensino de gêneros orais que constituem as diversas práticas sociais institucionalizadas que cercam os educandos, tanto no ambiente interno

¹¹ O oral, concebido como objeto de ensino, é de difícil compreensão. Se o oral encontra dificuldades para tomar seu lugar no ensino é também por que a distinção entre oral e escrita traz consigo inúmeras confusões, revelam Dolz et al. (2004, p. 162).

quanto no externo, conhecidos como os gêneros orais formais públicos. Quanto a isso, Farias (2009, p. 32) comenta que

[...] os gêneros que gozarão do tratamento escolar serão os formais públicos, isto é, aqueles em que o locutor fala para vários interlocutores, a maior parte desconhecidos, e que apesar da oralização imediata, são caracterizados por se constituírem de uma preparação e elaboração que antecede a fala, destacamos dentre outros: a entrevista, o debate, o discurso, o seminário, a conferência, etc. Devido a algumas regularidades que os caracterizam, eles são envoltos por traços recorrentes que lhes conferem uma elaboração prévia, mesmo havendo as improvisações inerentes ao ato da fala. [...] acrescentamos que deverão ser priorizados os gêneros pertencentes às situações de comunicação do universo escolar, alguns originários das inúmeras práticas de linguagem que surgem e se modificam na própria escola, assim como os relacionados aos demais ambientes sociais, dos quais futuramente os educandos participarão como cidadãos aptos a produzirem os gêneros institucionalizados exigidos. Daí a relevância da delimitação e definição do gênero oral para a posterior transcendência de objeto de aprendizagem a objeto de ensino.

Essas explanações só reafirmam o que já foi exposto anteriormente, uma vez que tornar os gêneros orais objetos de ensino não consiste em ensinar aos alunos a falar nem, muito menos, em “consertar” a fala deles. Na realidade, conforme orientado pelos PCN (1998), ensinar a língua oral é possibilitar o acesso dos alunos aos usos da língua mais formalizados e convencionais. A questão não é ensiná-los a dominar as formas cotidianas do oral, mas levá-los a ultrapassar estas formas de produção oral, para confrontá-las com outras formas mais institucionais, reguladas parcialmente por algumas restrições exteriores¹² (cf. DOLZ et al., 2004).

Ainda sobre este assunto, Silva & Mori-de-Angelis (2003) lembram que os gêneros orais formais públicos constituem-se, na classificação dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2003), em gêneros secundários, pois são bastante utilizados em algumas esferas de comunicação públicas e mais complexas, como a esfera escolar ou acadêmica, jornalística, empresarial, religiosa etc., nas quais o

¹² Gêneros como a conferência, o debate, a entrevista, o seminário são fortemente dependentes do lugar social em que são produzidos. Precisam, portanto, atender às exigências ou restrições das instituições em que se realizam. São, justamente, estas exigências que os alunos devem aprender.

gênero oral se constrói em intrínseca relação com os gêneros escritos próprios destas esferas (influenciando seu conteúdo temático, sua forma composicional e seu estilo). Então, como podemos perceber, para tornar o oral ensinável não podemos desvinculá-lo da escrita. Isso não significa tratar o oral tomando por base as normas gramaticais que regulam a escrita. Dolz et al. (2004, p. 168) alertam:

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. *A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas sociais orais da linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades lingüísticas e dos saberes práticos nela implicados.* (grifos nossos).

A partir das constatações já feitas, concordamos que há, no oral, vários aspectos ensináveis, pois a sua concretização é multimodal e rica quanto a estes aspectos.

[...] como em toda situação de linguagem, a comunicação [...] segue regras mais ou menos precisas, mais ou menos codificadas. Para ler um sermão, um discurso político ou um conto, recitar um soneto ou uma fábula, encenar um drama ou um sketch, utilizam-se recursos diferentes de voz, de tal maneira que, mesmo sem compreendermos o sentido das palavras, podemos geralmente reconhecer o evento comunicativo que escutamos, o “gênero” do evento. (DOLZ et al., 2004, p. 174).

Para tanto, é necessário que o professor conheça os saberes relacionados às práticas sociais orais que envolvem os gêneros que pretende ensinar para que, dessa forma, possa explorar a multimodalidade como um dos elementos constituintes da construção de sentidos e indispensáveis ao domínio consciente e eficaz dos gêneros orais em questão. Farias (2009) comenta que as práticas sociais institucionalizadas, nas quais estão inseridos gêneros como o seminário, o debate, a

entrevista etc., devem ser “ficcionalizadas”. A ficcionalização¹³ é uma representação abstrata de uma determinada situação interativa, onde o professor, de maneira sistemática, “encenaria” tal situação, sendo o mais próximo possível da situação real, a fim de possibilitar “a compreensão dos gêneros englobando as suas dimensões plásticas/maleáveis e as regularidades que o determinam como modelos sociais, culturais, e historicamente marcados” (FARIAS, 2009, p. 37).

Relevante enfatizar que toda introdução de um gênero na escola deve ser o resultado de uma decisão didática baseada em objetivos bastantes definidos de aprendizagem. Não podemos esquecer de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem (DOLZ et al., 2004). Por isso, a inserção de um gênero, oral ou escrito, pressupõe a elaboração de modelos didáticos que, segundo Dolz et al. (2004, p. 82), apresenta duas grandes características:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas.

A palavra chave nesse excerto é sequência didática, um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual. As seqüências didáticas têm por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero, garantido-lhes escrever ou falar mais adequadamente numa dada situação comunicativa. “As seqüências didáticas servem [...] para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente ensináveis” (DOLZ et al., 2004, p. 98). Assim como os demais conteúdos da língua materna são distribuídos em fases do ensino, obedecendo a níveis de aprofundamento, os gêneros orais, quando ensinados, necessitam também de uma progressividade. Daí a importância de uma sequência didática. Essa organização, para Farias (2009), pode facilitar a internalização das características que envolvem os gêneros. Por isso, a fim de comprovarmos como todos esses conceitos vistos até agora podem funcionar na

¹³ A ficcionalização é um conceito proposto por Schneuwly (2004). Para ele, as formas orais institucionais implicam sempre uma ficcionalização.

prática, enfocaremos, a seguir, um dos gêneros orais formais públicos bastante recorrente na vida escolar, por ser sempre utilizado para a avaliação dos educandos em meio do repasse de informações de um determinado conteúdo. Mostraremos, portanto, as dimensões ensináveis do seminário.

4 O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO: QUAIS SÃO AS SUAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS?

Acreditando-se que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. [...] Mas se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, [...] *cabem à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevista, debates, seminários, apresentações teatrais etc.* (PCN, 1998, p. 24, 25) (grifos nossos).

Iniciamos este capítulo trazendo em epígrafe uma citação dos Parâmetros Curriculares sobre a função da escola ao ensinar os gêneros orais formais públicos. De fato, tal aprendizagem provavelmente não ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (cf. PCN, 1998). Como vimos anteriormente, não é papel da escola ensinar aos alunos a falar, pois eles já dominam “as formas cotidianas do oral”. Porém, conforme observado por Mendes (2005), os alunos dominam somente uma ou algumas poucas variedades e alguns gêneros cotidianos, mas nunca todas as variedades da língua (e raramente a variedade dominante) nem tampouco dominam os gêneros da fala em público. O ensino do oral, segundo Antunes (2003, p. 24), é marcado por

[...] uma generalizada falta de oportunidade [...] de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

Infelizmente, o oral que vem sendo ensinado em nossas escolas é a oralização dos gêneros escritos e não a tomada da palavra pelo sujeito com o objetivo de ensinar-lhe a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas ideias,

defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar. Em outras palavras, mesmo sabendo falar em diversas situações de sua vida privada, a grande maioria dos educandos não sabe ainda como fazê-lo numa situação mais formal ou pública. Os gêneros orais das situações públicas precisam ser exercitados em suas regularidades, pois, cada um deles apresenta traços próprios, bem diferentes dos gêneros que são produzidos informalmente (cf. ANTUNES, 2003). O professor, portanto, precisa planejar e realizar atividades com os gêneros orais do espaço público que visem ao desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos educandos¹⁴. Deve “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido [...], pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala” (PCN, 1997, p. 27). Nesse contexto, ao introduzir um gênero na escola, o professor deve desenvolver atividades sistemáticas que garantam o domínio do gênero por parte do aluno, de modo que este seja capaz de conhecê-lo, de compreendê-lo e de produzi-lo dentro e fora do âmbito escolar.

Um dos gêneros orais utilizados frequentemente no contexto da escola como no da vida social é a exposição oral ou seminário¹⁵. O seminário é usado desde a educação básica como um dos principais instrumentos de avaliação dos alunos. Para tanto, o professor define um tema, que deverá ser pesquisado, determina a data e a duração dos seminários. No entanto, o resultado das apresentações dos alunos nem sempre satisfaz a eles e ao professor. Afinal, é comum os alunos, em uma situação de seminário, irem para frente da turma, ficarem parados diante dos colegas, sem saberem como falar, como gesticular, como se posicionar, como olhar para as pessoas etc. Também, demonstram dificuldades para organizar a apresentação e, por isso, o conteúdo e a discussão que trazem a partir do que pesquisaram sempre fica a desejar, salvo aqueles raros alunos que têm

¹⁴ Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a competência linguística é o conhecimento internalizado que o falante tem do sistema de regras da língua, o que lhe permite produzir e compreender qualquer enunciado independentemente de ter sido produzido na língua padrão ou não. Nesse sentido, ao chegar à escola, os alunos que tem o português como língua materna já são competentes em língua portuguesa. O trabalho com o desenvolvimento da competência linguística se daria no sentido de conscientizar os alunos que o uso da língua depende de normas determinadas pelos domínios discursivos que frequentam. Já a competência comunicativa de um falante lhe permite saber como adequar a sua fala à situação discursiva, ou seja, o falante, competente em língua portuguesa, saberia o que falar e como falar em quaisquer circunstâncias.

¹⁵ O seminário é um gênero bastante usado não só apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também, nas de história, geografia, ciências etc. Relevante enfatizar também que, embora muitos autores como Dolz et al. (2004), utilizem o termo exposição oral, em nossa pesquisa, utilizaremos a expressão seminário, uma vez que, é a terminologia mais utilizada em nossas escolas.

desenvoltura própria diante da palavra pública. Dolz et al. (2004) explicam que o seminário é, constantemente, praticado sem a realização de um verdadeiro trabalho didático que pressupõe planejamento e sistematização das atividades. Dificilmente, os alunos atenderão às expectativas de seus professores, se não houver uma intervenção didática.

A intervenção didática no trabalho sobre exposição deve [...] levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos lingüísticos e discursivos característicos desse gênero oral. (DOLZ et al., 2004, p. 217).

Como sabemos, o seminário caracteriza-se pela transmissão de informações ou explicação de conteúdos, o que exige a mobilização de outras habilidades, tais como a leitura, a seleção das informações que se pretende apresentar, a formulação de um texto, enfim, a preparação do que se vai falar. A produção de qualquer gênero oral formal público não pode acontecer na base da improvisação. (cf. GOULART, 2005). Por isso, o primeiro nível de intervenção didática seria, a partir do tema proposto, incentivar os alunos a explorar as fontes de informação, a selecionar os pontos mais importantes em função do tema, distinguindo ideias principais de secundárias, e a elaborar um roteiro destinado a sustentar a apresentação. Feito isso, o aluno assume o papel de “especialista” frente a destinatários que não conhecem o tema a ser tratado e que se apresentam como alguém disposto a aprender alguma coisa.

O papel do expositor-especialista é o de transmitir um conteúdo, ou, dito de outra forma, de informar, de esclarecer, de modificar os conhecimentos dos ouvintes nas melhores condições possíveis, procurando, diminuir, assim, a assimetria inicial de conhecimentos [...]. *Para fazê-lo, o expositor deve, primeiramente, construir uma problemática, levando em conta aquilo que os ouvintes já sabem sobre o tema abordado, assim com as suas expectativas em relação a esse tema. Deve, igualmente, ao longo de sua apresentação, avaliar a novidade, a dificuldade daquilo que expõe – permanecendo atento aos sinais que lhe são enviados pelo auditório -, e, na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir. Por fim, ele deve ter uma idéia clara das conclusões às quais quer levar seu auditório.* (DOLZ et al., 2004, p. 219) (grifos nossos).

Apesar do seu caráter monologal, o seminário realiza uma situação de comunicação específica, chamada por Dolz et al. (2004) de “bipolar”, pois reúne, de um lado, o orador e, do outro, o seu auditório. Essa atividade, acrescenta Goulart (2005), caracteriza-se pelo envolvimento entre professor, alunos expositores e público. Assim, ao sugerir um tema para ser apresentado, o professor deve ter consciência de que “está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos, entre os alunos e as fontes de conhecimento e entre alunos expositores e a platéia” (p. 80). Por isso, ao longo da pesquisa, da preparação e de sua posterior apresentação, o expositor não pode desconsiderar os saberes prévios e os interesses de seus interlocutores, já que a sua principal função é a de diminuir a assimetria de conhecimentos que o separa deles. Daí a necessidade de “construir com os alunos a noção de “especialista”, que funda a situação de exposição, pois, em geral, os alunos não representam claramente para si as diferenças de conhecimentos que os separa de seu auditório” (p. 218, 219). Tais diferenças elevam o aluno, de certa forma, a função de professor, condição para que a ideia de transmitir um conhecimento a um público tenha sentido, levando-o a interrogar-se sobre a melhor forma de organizar e transmitir o conteúdo.

Enquanto “especialista”, o aluno precisa organizar o seminário em partes e subpartes, a fim de distinguir as fases sucessivas que compõem a sua estrutura interna, evitando que a apresentação se reduza a uma sequência de fragmentos sem ligação entre si. Parafraseando Dolz et al. (2004), é possível distinguir as seguintes partes:

- a) uma fase de abertura, na qual o expositor saúda o público;
- b) uma fase de introdução ao tema do seminário, onde delimita-se o assunto que será apresentado;
- c) uma fase de apresentação do plano do seminário, em que o expositor esclarece sobre como o assunto foi organizado e como será desenvolvido;
- d) uma fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, na qual cada participante (no caso da apresentação ser em grupo) desenvolve o seu tópico;
- e) uma fase de recapitulação e síntese do que foi apresentado, retomando os principais pontos abordados;

- f) uma fase de conclusão e/ou abertura para questões e/ou debate;
- g) uma fase de encerramento do seminário, quando o expositor agradece a atenção dada.

O sucesso do seminário também depende da forma como este foi estruturado, pois garante, principalmente, a clareza das informações que serão transmitidas. Para tanto, é importante ensinar aos alunos a articular as diferentes partes do gênero. O trabalho não se finaliza apenas na estruturação do seminário. Inclui, posteriormente, a conscientização dos alunos para a diversidade dos marcadores de articulação que asseguram a compreensão da mensagem, sustentam a coesão das estruturas textuais e a coerência temática e enriquecem seu repertório linguístico em termos de expressões de estruturação úteis para a apresentação (cf. DOLZ et al., 2004). Dessa forma, segundo Bueno (2008, p. 09), é indispensável trabalhar formas linguísticas relativas a como:

- fazer a saudação da abertura e os agradecimentos finais;
- introduzir os integrantes do grupo;
- ligar as partes dos assuntos tratados por meio de organizadores textuais (o primeiro, o segundo, a seguir etc);
- usar expressões que explicitem quais são as informações principais e quais são as secundárias;
- introduzir exemplos;
- reformular ideias que não ficaram claras;
- indicar as vozes (os autores, por exemplo) que sustentam a apresentação do seminário;
- usar expressões que mostrem a adesão do grupo a algumas ideias e a discordância em relação às outras;
- passar a palavra para os outros integrantes do grupo;
- retomar as palavras de outros integrantes;
- abrir espaço para questionamentos do público;
- responder de modo polido as questões do público;

- saber encaminhar a questão quando não souber a resposta do questionamento do público;
- ensinar ao público como responder à saudação inicial, a fazer questionamentos e a reagir frente aos agradecimentos finais.

Assim, um trabalho sistematizado com o seminário deve considerar as estratégias textuais e discursivas fundamentais na construção do texto a ser proferido, para que os alunos possam assumir, com relativa desenvoltura, o papel de expositor ou “especialista” exigido pelo gênero (cf. GOULART, 2005).

No entanto, considerando a multimodalidade da linguagem oral, o seminário, para ser bem realizado, demanda não só o domínio dos meios linguísticos que lhe são subjacentes, mas também dos meios não linguísticos. Quanto a isso, Farias (2009, p. 71) lembra que

Gêneros extremamente formais, ritualizados, como é o caso do seminário [...] têm características próprias e regras fixas [...], exige dos participantes determinadas posturas, gestos, tom de voz, organização do espaço físico, roupas adequadas, como elementos que fazem parte da significação - elementos multissemióticos.

Camara Jr. (1986, p. 16), também, faz importantes considerações ao revelar que

[...] quem fala em público tem de atentar para o timbre da voz, para a altura da emissão vocal, para o complexo fenômeno que se chama entoação das frases, bem como saber jogar, adequadamente, com gestos do corpo, dos braços, das mãos e da fisionomia. Há aí uma enorme riqueza de recursos, que facilitam extraordinariamente a comunicação lingüística, quando são bem empregados.

De fato, a palavra está em íntima relação com o corpo. Por isso, os códigos não-verbais de comunicação, muitas vezes, transmitem significações que as palavras não chegam a expressar como, por exemplo, o riso que, em determinadas

ocasiões, pode comunicar mais facilmente o que sentimos do que a emissão vocal das palavras. Portanto, nos meios não linguísticos, deverão ser trabalhados (cf. BUENO, 2008)¹⁶:

- os meios paralinguísticos, como a qualidade da voz, a melodia, a elocução e as pausas, a respiração, os risos e os suspiros;
- os meios cinésicos, como a postura física em relação aos colegas, os movimentos de braços e pernas, os gestos, os olhares, as mímicas faciais, visando não distrair o público com movimentos excessivos e a usar a postura e os olhares para interagir com todos e não somente com o professor;
- a posição dos locutores, como a ocupação de lugares na frente da sala, de modo que os apresentadores fiquem à vontade;
- o aspecto exterior, como escolher roupas adequadas à apresentação;
- a disposição dos lugares, como verificar em que ordem os alunos expositores ficarão na frente da sala e como o público deve se portar.

Além da apresentação oral, há também a apresentação de um esquema escrito que, “longe de ser somente um suporte auxiliar, faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida” (Dolz et al., 2004, p. 223). O esquema, geralmente, é apresentado em recursos materiais como transparências ou slides. Sua principal função é auxiliar o expositor, mas também permite que os aspectos tratados fiquem visíveis para o público e garante a compreensão da sequência dos tópicos que serão abordados¹⁷. Todavia, deve-se ter cuidado com a

¹⁶ A autora faz referência ao quadro de elementos não linguísticos proposta por Dolz et al. (2004), reproduzida no capítulo anterior. É possível ainda acrescentar a esses elementos os recursos prosódicos como a entonação, a acentuação e o ritmo dos quais depende a compreensão do que está sendo dito.

¹⁷ Vimos que o seminário pode ser estruturado em várias partes que, obviamente, aparecerão sequencialmente ordenadas no esquema. Bueno (2008) dá dicas sobre como organizá-lo, caso o recurso material seja slides. No 1º slide, apareceria o tema da apresentação e os nomes dos integrantes do grupo; no 2º slide, o roteiro da apresentação; no 3º slide e nos seguintes, o desenvolvimento de cada tópico apresentado no roteiro; no antepenúltimo slide, colocaríamos a síntese da apresentação; no penúltimo slide, as conclusões do grupo e no último slide, as referências bibliográficas consultadas.

linguagem empregada na preparação do esquema que será determinada pelo público ao qual se destina. Na linguagem, os alunos precisarão estar atentos (BUENO, 2008, p. 11):

- ao emprego da norma culta;
- ao tamanho das letras;
- à cor das letras e do fundo para garantir à legibilidade;
- ao emprego de frases curtas, diretas, evitando colocar muito texto;
- a inserir exemplos de suas afirmações.

Bueno (2008) ainda acrescenta que, antes da apresentação, o professor deve também orientar os alunos quanto a escolher o grupo do seminário, a selecionar outros textos que complementem o que foi fornecido pelo professor, a organizar a apresentação, adequando-a ao tempo que foi estipulado, além de testar os recursos audiovisuais necessários¹⁸. No final de todas estas intervenções, os alunos deverão demonstrar que se apropriaram do conteúdo temático estudado e que sabem moldar sua fala às formas composicionais e estilísticas adequadas a esse tipo de situação comunicativa e ao gênero demandado pela instituição escolar (cf. GOULART, 2008).

A partir destas reflexões, é indiscutível que o seminário não pode ser visto apenas como “um tema que serviu de mote para uma apresentação oral e discussão de conteúdos”. Estamos falando “do processo de apropriação de um gênero secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem”¹⁹ (GOULART, 2008, p. 80) e de “um objeto de ensino substancial e complexo, que

¹⁸ O seminário relaciona-se com outras atividades, como a leitura de livros, realização de pesquisas bibliográficas, escrita de resumos, anotações sobre o que se está pesquisando, além da utilização de recursos materiais que projetam o escrito. O seminário evidencia as relações entre o oral e o escrito tão discutidas no capítulo anterior.

¹⁹ Goulart (2005) comenta que, no processo de passagem das esferas privadas para as esferas públicas de utilização da linguagem, os alunos podem apresentar uma fala formatada por um estilo híbrido, ou seja, caracterizada pelo uso dos gêneros primários (a coloquialidade, a espontaneidade, a postura corporal pouco treinada para a assunção desta nova posição enunciativa) como dos gêneros secundários (a formalidade, o alto grau de planejamento, a necessária relação com os gêneros escritos).

solicita um número impressionante de conhecimentos práticos” (DOLZ et al., 2004, p. 227). Deve ser trabalhado várias vezes durante a escolaridade, em seus diversos aspectos. Dessa forma, fica evidente que precisamos rever a nossa concepção de trabalho com o gênero seminário. Devemos ajudar os alunos a se tornarem autônomos com relação à tomada da palavra pública.

Se for uma atividade desenvolvida de forma sistemática, acompanhada de intervenções didáticas [...] o seminário pode deixar de ser uma atividade por meio da qual se avalia apenas o conteúdo apreendido pelo aluno para tornar-se uma atividade que pode possibilitar a apropriação de uma competência comunicativa específica. (GOULART, 2008, p. 81).

No entanto, embora o ensino do oral já esteja previsto em alguns documentos oficiais, há uma resistência muito grande da escola em desenvolver atividades planejadas e sistematizadas com os variados gêneros orais. No caso do seminário, são raras as situações em que ocorre uma intervenção didática e em que a apresentação não se resume apenas à oralização da escrita. O que é visado, nas diversas disciplinas escolares, é o domínio dos conhecimentos relativos ao tema e não a maneira como esse conhecimento é transmitido ao público. Além do mais, muitos professores, possivelmente por imaginar que uma boa apresentação depende de alguns procedimentos já dominados, como falar e estudar, não se preocupam em discutir questões como as condições de produção, a organização textual ou a linguagem e, na maioria dos casos, o seminário tem servido apenas de “pretexto” para a atribuição de notas.

De fato, “o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado” (PCN, 1997, p. 39). Na esfera escolar, conforme observado por Goulart (2008), o espaço que deveria ser dedicado ao desenvolvimento de competências como a textual²⁰, a linguística e a comunicativa apropriadas ao domínio do expor é limitado a atividades como leituras em voz alta e discussões informais sobre temas relacionados aos conteúdos das diversas disciplinas. Assim, dificilmente, a prática do seminário não causaria frustrações tanto nos alunos quanto em seus professores.

²⁰ A competência textual do falante, segundo Koch (2009, p. 53), permiti-lhe verificar se em um determinado texto, oral ou escrito, predominam sequências tipológicas de caráter narrativo, descritivo, expositivo ou argumentativo.

Desse modo, o que deve ser levado em consideração a respeito do ensino de qualquer gênero, oral ou escrito, é a necessidade de construção de um modelo didático do gênero. Como já abordamos no capítulo anterior, para se construir um modelo didático, algumas questões devem ser contempladas, como o levantamento das características do gênero, além da seleção dos objetivos a serem alcançados com o seu ensino. Em seguida, faz-se necessário organizar as intervenções escolares a partir de sequências didáticas que, para Dolz et al. (2004), auxiliarão o aluno no domínio do gênero, propiciando a ele uma escrita ou uma fala mais adequada em uma determinada situação comunicacional.

Concordamos, portanto, que se o seminário for uma atividade desenvolvida de forma sistemática, acompanhada das necessárias intervenções que favoreçam à apropriação do gênero, pode deixar de ser uma atividade por meio da qual se avalia apenas o conteúdo apreendido pelo aluno para tornar-se uma atividade que pode possibilitar a apropriação de uma competência comunicativa específica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas nessa pesquisa culminam com a constatação de que há uma dificuldade e uma resistência muito grandes, por parte da escola, em dar aos gêneros orais o mesmo espaço e tratamento dispensados aos gêneros escritos. Como discutimos, a escola despreza o fato de que, no seu próprio cotidiano, faz maior uso dos gêneros orais. Isso pode ser explicado se consideramos que muitos professores ainda continuam presos à crença de que o oral não pode ser ensinado em virtude de ser visto como algo espontâneo – expressão de sentimentos e de ações cotidianas entre amigos e familiares – já trazido de casa. E quando resolve fazê-lo, sempre desenvolvem atividades de oralização da escrita.

À medida que nos fundamentamos teoricamente, fomos levados a rever antigos paradigmas e convidados a ter um novo olhar sobre o ensino do oral na sala de aula e sobre a necessidade de se trabalhar sistematicamente os gêneros orais e, no caso de nossa pesquisa, o seminário. Percebemos o quanto é possível sistematizar o ensino da modalidade oral da língua. Desta forma, a ideia de que o oral não pode ser ensinável passa a ser desconstruída, pois essa concepção torna-se questionável diante dos inúmeros estudos realizados pelos pesquisadores mencionados e por muitos outros que têm tentado mostrar como é possível tratar os gêneros orais como objetos de ensino. Relevante enfatizar que também contamos com as orientações dos documentos oficiais de nosso país, como os PCN (1997, 1998), que indicam a tarefa da escola em ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas e, principalmente, nas mais formais.

No decorrer da pesquisa e, principalmente no último capítulo, notamos que o oral é constituído de elementos que vão além do plano verbal e vocal; o oral, também, se desenvolve no plano gestual. Assim sendo, o ensino do oral pauta-se, basicamente, na exploração de tais elementos. Para tanto, é indispensável uma definição clara das características do gênero que se pretende ensinar e a consciência de que um trabalho sistemático com o oral exige conhecer as suas relações com a escrita.

No caso do seminário, vimos que é um gênero caracterizado pela transmissão de um determinado conteúdo, o que pressupõe a mobilização de outras habilidades, como a leitura do assunto que será apresentado, a triagem das

informações mais relevantes e a preparação de um roteiro escrito que servirá de base para a apresentação. Feito isso, o aluno assume o papel de “especialista”, cujo objetivo é diminuir a assimetria de conhecimentos que o separa do seu público. A apresentação, por sua vez, deve ser dividida em partes e subpartes de modo que fique claro para os interlocutores a sequência em que as informações serão passadas. Também, exige a utilização de certas estratégias textuais e discursivas e a utilização dos meios não linguísticos, como os elementos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos. De fato, há muito o que ser ensinado. Para ter sucesso em qualquer atividade com os gêneros orais, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com as suas características textuais.

Acreditamos que o percurso por nós empreendido, ao longo deste estudo, possa ter demonstrado a importância de se trabalhar de forma sistematizada com os gêneros orais, especialmente, o seminário. Porém, temos consciência de que não é uma tarefa fácil, pois implica em um trabalho lento, longo e mais complexo do que se imaginava. Concordamos com Koch (2009), quando lembra que toda introdução de um gênero, oral ou escrito, na escola, deve ser o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem. O nosso principal objetivo, portanto, é direcionar o domínio do gênero por parte do aluno de modo que este seja capaz de adequá-lo a cada situação comunicativa. A escola, nesse contexto, deve se tornar um espaço no qual os alunos possam se confrontar com situações de comunicação que, de fato, reflitam situações cotidianas de uso da linguagem, a fim de que os alunos possam, fora dos muros da escola, exercer seu papel de cidadão.

Em resumo, esperamos que a nossa pesquisa tenha conseguido mostrar que o trabalho com os gêneros orais em instituições públicas, como a escola, pode ser muito gratificante e que, mais do que isso, pode realmente propiciar o domínio da palavra pública pelos alunos. Assim, relembramos o quanto é fundamental que os sistemas educacionais se comprometam em promover um ensino concreto e consciente dos gêneros, orais ou escritos, como objetos de ensino a fim de permitir que os alunos tenham acesso a várias possibilidades de ampliar a sua competência comunicativa.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. 6° ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Textualidade e Gêneros Textuais: referência para o ensino de línguas. In: *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. Angela P. Dionisio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna. A sociolinguística na sala de aula*. 5° ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUENO, Luzia. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. In: *I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2008, São Paulo. Anais do I SIMELP)*. São Paulo: USP, 2008. v. 1.

CAMARA JR. Joaquim Matoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 9° ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAVALCANTE, Marianne C. B. & MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa de. *Os gêneros orais: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino da língua materna*. João pessoa: UFPB, 110 p. Dissertação (Mestrado em Linguística - Programa de Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GOULART, Cláudia. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Campinas/SP: UNICAMP, 2005. 210 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas), Campinas/SP, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KOCH, Ingedore V. *A interação pela linguagem*. 8º ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____; DIONISIO; Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDES, A.N.N.B. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. 211 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, 2005.

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

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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