



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO
LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIA DO CARMO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2012**

MARIA DO CARMO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como atividade final para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a Ms^a Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

CAMPINA GRANDE – PB
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL – UEPB

S586g

Silva, Maria do Carmo da.

Gêneros textuais orais como objeto de ensino-aprendizagem [manuscrito]: um desafio para o ensino de língua portuguesa / Maria do Carmo da Silva. – 2012.

45 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)
– Universidade Estadual da Paraíba,

Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Prof. Ma. Amasile Coelho Lisboa da
Costa Sousa, Departamento de Letras”.

1. Língua Portuguesa 2. Ensino-Aprendizagem
3. Oralidade 4. Gêneros Textuais I. Título.

21. ed. CDD 469.07

MARIA DO CARMO DA SILVA

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Amasile Coelho L.C. Sousa Nota: 80
Prof.^a Ms.^a Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

Examinadora 1: Teresa Neuma de F. Campina Nota: 5,0
Prof.^a Ms.^a Teresa Neuma de Farias Campina

Examinadora 2: Cléa Gurjão Carneiro Nota: 80
Prof.^a Ms.^a Cléa Gurjão Carneiro

Média: 80

Aprovado em: 12 de dezembro de 2012

Campina Grande – Paraíba
Dezembro de 2012

DEDICATÓRIA

Ao Príncipe, por tudo,

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, por encorajar-me nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão.

Aos meus professores do Departamento de Letras e Artes, e os de outros departamentos, por me ajudarem a ladrilhar o caminho docente, responsáveis pela minha formação e pela construção de minha subjetividade.

À professora Amasile Coelho pela disponibilidade em orientar-me neste trabalho.

[...] para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO, 1997b, p. 108).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é fruto de um estudo realizado acerca do ensino de gêneros textuais orais em escolas públicas de ensino fundamental – anos finais, e médio. O objetivo principal da pesquisa foi investigar se o ensino de língua portuguesa utiliza os gêneros textuais orais como objeto de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi de natureza qualitativa, de procedimento descritivo-interpretativo, uma vez que buscou compreender o ensino de língua materna, no que concerne ao trabalho realizado com os gêneros textuais orais, por meio da descrição e análise de dados obtidos em questionários. O *locus* do estudo foram quatro escolas públicas da cidade de Campina Grande-PB, pertencentes a rede estadual de ensino. Os sujeitos desta investigação foram 10 docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do ensino Médio das referidas escolas - campo de pesquisa. A coleta de dados foi feita mediante aplicação de questionários, composto por perguntas dissertativas e objetivas, aos professores de língua portuguesa das escolas supracitadas. A análise dos dados deu-se mediante as teorias da oralidade, do ensino de língua materna e da concepção sóciointeracionista de linguagem. Os resultados da pesquisa indicam que, apesar dos docentes investigados terem conhecimentos acerca da importância do ensino dos gêneros orais no atual contexto social, eles não sabem conduzir atividades sistematizadas com a oralidade e seus gêneros de forma adequada em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Gêneros textuais; Oralidade.

RESUMEN

Este trabajo conclusión curso es el resultado de un estudio sobre la enseñanza de géneros textuales orales en las escuelas públicas de primaria y secundaria. El objetivo principal de la pesquisa fue investigar si la enseñanza de la lengua portuguesa utiliza géneros textuales orales como objeto de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación fue de tipo cualitativo, de procedimiento descriptivo e interpretativo, una vez que buscó comprender la enseñanza de la lengua materna, en lo que concierne al trabajo realizado con los géneros textuales orales, a través de la descripción y análisis de los datos obtenidos em encuesta. El lugar de estudio fueran cuatro escuelas públicas de la ciudad de Campina Grande-PB, pertenecientes a la red estatal de enseñanza. Los sujetos de este estudio fueron 10 profesores de la Lengua Portuguesa de los últimos años de la escuela primaria y secundaria de las referidas escuelas - campo de pesquisa. La colecta de datos fue hecha por médio de aplicaciones de encuestas compuestos por perguntas dissertativas y objetivas, a los maestros de lengua portuguesa de las escuelas antes mencionadas. El análisis de datos se dio por médio de las teorías de la oralidad, la enseñanza de la lengua materna y la concepción social interaccionista del lenguaje. Los resultados del estudio indican que, aunque los profesores encuestados tienen conocimiento sobre la importancia de la enseñanza de los géneros orales en el contexto social actual, ellos no saben conducir actividades sistematizadas con la oralidad y sus géneros de manera adecuada en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua matern; Géneros textuales; La oralidad.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	12
3. CAPÍTULO I	13
3.1. Gêneros textuais: algumas considerações	13
4. CAPÍTULO II	18
4.1. Oralidade e ensino de língua materna	18
4.2. Os objetivos e do ensino da oralidade: os PCN em foco	24
5. CAPÍTULO III	31
5.1 Descrição e análise dos dados coletados – questionário professor	31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	39
ANEXO	42

1. INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, os gêneros textuais têm ocupado um lugar de destaque, no âmbito das pesquisas linguísticas e nos discursos acadêmicos. Esse destaque se deve ao fato de os gêneros serem entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002). Para o referido autor, a comunicação verbal só se materializa por algum gênero textual, além disso, diferentes gêneros textuais são usados para realizar ações tipificadas com base em situações recorrentes (Miller, 1984, p. 159 *apud* Motta-Roth 2002, p. 77). Ao identificarmos semelhanças nas situações sociais recorrentes, passamos a criar representações de ações típicas. Tais representações dizem respeito a uma construção social, um saber partilhado entre os sujeitos que comungam das mesmas práticas sociais. Assim, as tipificações são, na perspectiva dos estudos sócio-retóricos, os gêneros de texto, os quais são entendidos como ação social.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais tornam-se uma ferramenta imprescindível ao ensino-aprendizagem de língua materna pelo fato de possibilitar aos alunos que se tornem leitores e produtores de textos, e mais ainda, por viabilizar o uso da leitura, da escrita e da oralidade com objetivos específicos e nas mais variadas situações comunicativas que nos permeiam. De acordo com Suassuna (2008, p. 115), algumas teorias da linguagem, tais como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Pragmática e a Sociolinguística promoveram uma relevante contribuição para o ensino de língua portuguesa ao conceberem o texto como unidade de sentido, pois o texto, também na perspectiva dos PCN, passa a ser o ponto de partida do ensino de língua materna. Com isso, os mais diversos gêneros devem ser ensinados para que haja um ensino de língua coerente com o uso efetivo da linguagem e contribua para o uso das práticas de letramento, tanto na escola quanto na sociedade.

Na escola, entretanto, a inserção dos gêneros como objeto de estudo, segundo resultados de pesquisas como as de Suassuna (2008), Marcuschi (2008), Alves (2009), Hila (2009), ainda é lacunar no que concerne às práticas de leitura e de produção de gêneros textuais. No geral, estes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desvinculado de contexto de produção e sem um propósito comunicativo definido. Conforme Alves (2010), o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula tem priorizado a leitura como mero

processo de decodificação de signos linguísticos e a escrita como uma prática mecânica e periférica de produzir sinais gráficos, independentemente das condições de produção do texto, ou melhor, uma escrita artificial, inexpressiva, voltada para os aspectos estruturais e linguísticos do texto, em detrimento da exploração das funções discursivas dos gêneros textuais.

Tendo em vista essa realidade, este trabalho nasce da problematização gerada em torno do ensino de gêneros textuais, mais especificamente, acerca dos gêneros da oralidade, visto que há poucos estudos sobre tal ensino, mesmo a partir das propostas dos PCN de Língua Portuguesa para o ensino. Assim, o presente estudo é resultado de uma pesquisa, a qual teve por objetivo geral investigar se o ensino de língua portuguesa utiliza os gêneros textuais orais como objeto de ensino-aprendizagem. Mais especificamente visou: 1) Diagnosticar as principais dificuldades dos professores de língua portuguesa em trabalhar com gêneros orais enquanto objeto de ensino-aprendizagem; 2) Perceber a relevância que os docentes de língua portuguesa atribuem ao ensino de gêneros orais.¹

Este trabalho tem sua relevância efetivada pelo fato de contribuir no diagnóstico, através deste recorte, se há o ensino de gêneros orais em aulas de Português nas escolas públicas de Campina Grande-PB, e a partir dos problemas detectados poderemos nos motivar a buscar soluções e suscitar novos estudos². Ademais, diante do enfoque do ensino para a escrita - produção de textos escritos, leitura, compreensão e gramática – o ensino da oralidade fica restrito a conversas entre os sujeitos da sala de aula, ou como mera oralização de textos de natureza escrita. Estudos da linguagem oral são ainda escassos no meio acadêmico, mas vem sendo alvo de análise de áreas como a Antropologia, a Psicologia, a História e a Linguística, pois as práticas de oralidade revelam relevantes aspectos da cultura e do pensamento de um povo.

Este trabalho está organizado em duas etapas. Na primeira, há uma discussão teórica acerca dos gêneros textuais, da oralidade e do ensino de língua portuguesa, incluindo as reflexões sobre os documentos oficiais, na segunda apresentamos os resultados da pesquisa sobre o ensino de gêneros orais em escolas públicas de Campina Grande/PB.

¹ Inicialmente, os objetivos foram traçados voltados para o ensino médio, mas devido a não colaboração dos docentes deste nível da educação básica, desenvolvemos a pesquisa, também, com alguns docentes dos anos finais do ensino fundamental.

² O ensino de gêneros orais em escolas públicas de Campina Grande/PB pretende ser objeto de investigação mais apurada em nível de pós-graduação pela autora.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, de procedimento descritivo-interpretativo, uma vez que buscou compreender o ensino de língua materna, no que concerne ao trabalho realizado com os gêneros textuais orais, por meio da descrição e análise de dados obtidos em questionários. Este estudo também foi de campo, o qual, segundo Cruz Neto (1994), é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação (p. 53). O *locus* do estudo foram quatro escolas públicas da cidade de Campina Grande-PB, pertencentes a rede estadual de ensino, sendo duas destas localizadas no bairro da Prata, uma no Catolé e a outra no bairro do Pedregal. Os sujeitos desta investigação foram 10 docentes de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do ensino Médio das referidas escolas - campo de pesquisa.

A coleta de dados foi feita mediante aplicação de questionários, composto por perguntas dissertativas e objetivas, aos professores de língua portuguesa das escolas supracitadas. Além disso, analisamos documentos oficiais – PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – anos finais e Médio no intuito de conhecer as diretrizes que norteiam, ou deveriam nortear, o ensino de língua materna no Brasil. A análise dos dados deu-se mediante as teorias e estudos da oralidade, do ensino de língua materna e da concepção sociointeracionista de linguagem.

O estudo desenvolveu - se à luz de estudos de Bakhtin (2000), Marcuschi (2001, 2002, 2008), Schneuwly e Dolz (2004), Olson & Torrance (1997), Fávero, Andrade & Aquino (2007), Geraldi (2002), Rojo & Schneuwly (2006), dentre outros autores.

3. CAPÍTULO I

3.1. Gêneros textuais: algumas considerações

A partir da eclosão de trabalhos e pesquisas acadêmicas acerca dos gêneros textuais/discursivos, fica evidente que este é tema em evidência no Brasil e no mundo, sob diferentes perspectivas. Há a perspectiva sistêmico-funcional, baseada na teoria do britânico Michael Halliday, cuja teoria e método se dá pela “relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro” (MARCUSCHI, 2008, p. 152-3). Além desta, queremos destacar uma vertente bastante difundida, inclusive no Brasil, denominada na obra *Gêneros: teorias, métodos e debates* (2005), organizado por Meurer, Bonine & Mottha-Roth, de “Abordagens sócio-semióticas”, cujo representante mais relevante é Gunther Kress.

Temos ainda a linha sócio-discursiva de estudos dos gêneros. Seus precursores são Bakhtin e Bronckart. Este último faz parte do grupo de Genebra, juntamente com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, sendo este grupo voltado para o ensino de língua materna, e a corrente da América do Norte, inspirada teoricamente pelas ideias de John Swales, representadas principalmente por Carolyn Miller e Charles Bazerman. Destacaremos, a seguir, ideias de algumas destas vertentes no intuito de delinear o estudo de gêneros textuais/discursivos.

Na linha sócio-semiótica há os estudos de Gunther Kress, o qual influenciou pesquisadores brasileiros, como Marcuschi, por exemplo. Kress (1989) entende os gêneros como “tipos de textos que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos” (p. 19, *apud* BALOCCO, 2005, p. 65) e vê a linguagem como um sistema de signos que produzem sentidos. Por isso, a base teórica do autor toma os gêneros como representantes de ideologias, das práticas sociais numa perspectiva cultural e histórica. A linguagem, nesse sentido, é entendida pelo seu caráter semiótico discursivo, ou social, como chama o próprio autor. Assim, há uma semiótica que desvela os sentidos de relação de poder por meio dos signos linguísticos do texto. Kress argumenta que “o trabalho com gêneros tem sido um projeto pedagógico e político que visa a propiciar o acesso aos recursos culturais e sociais e aos benefícios da sociedade” (1993, p. 28 *apud* FERREIRA *et*

al).

Outro aspecto central do método de Kress é que ele analisa os gêneros em dois planos. O primeiro é o plano situacional, ou seja, o contexto imediato em que ocorre o evento linguístico mediante gêneros de textos revelando o contexto característico das instituições e o segundo plano é o cultural, um contexto mais abrangente de determinada cultura. Neste plano, entra em jogo as questões discursivas dos gêneros, revelando as relações de poder existente na sociedade via linguagem semiótica. De acordo com Balocco (2005), a distinção da concepção de gênero adotada por Kress e de outros estudiosos reside no fato de os gêneros textuais serem cultural e historicamente variáveis, ou seja, os gêneros podem adquirir ou perder sentidos, forma e/ou função de acordo com o meio sócio-cultural onde circulam. Além disso, Gunther Kress acredita que os gêneros textuais de ampla divulgação, como os de jornais, revistas, televisão, por exemplo, podem contribuir na transformação ou manutenção do *status quo* vigente em uma sociedade, pois influenciam ideologicamente os seus receptores.

Outra linha teórica de estudo dos gêneros é a perspectiva sócio-retórica, “escola americana influenciada por Bakhtin, mas em especial pelos antropólogos, sociólogos e etnográficos, preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam” (MARCUSCHI, 2008, p. 153). Os principais estudiosos com base nesta corrente são Jonh Swales, Carolyn Miller e Charles Bazerman.

Começamos com o primeiro, Swales, dedicado a análise de gêneros do meio acadêmico. “Seus trabalhos de pesquisa tratam dos conceitos-chave na análise de gêneros textuais, delineiam a própria área de pesquisa e utilizam a análise textual para iluminar o gênero e as práticas sociais que subjazem ao gênero” (HEMAS & RODRIGUES-BIASI, 2005, p. 108). O texto, segundo Swales deve estar vinculado ao seu contexto para ser compreendido e interpretado por completo, pois apenas a análise de aspectos linguísticos não asseguram tal visão sobre o texto, apesar dele destacar a relevância da análise linguística como uma forma de determinar as escolas realizadas pelo autor na construção de um gênero.

A definição de gêneros de Swales é resultado de distintas ciências, tais como a Antropologia, a Sociologia e a Linguística. Assim, gênero é:

uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e

constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas do conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares dos gêneros demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros tem nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional (SWALES, 1990, p. 58 *apud* HERMES & RODRIGUES-BIASI, 2005, p. 115).

Como no exposto em citação acima, os gêneros são constituídos por um conjunto de elementos, linguísticos, contextuais e sociais. A noção de evento discursivo é uma circunstância de uso fundamental e significativo da linguagem em sua modalidade verbal, envolvendo discurso e seu papel naquele contexto, sujeitos, local de materialização linguística do gênero. Outra noção basilar no conceito de gênero é o propósito comunicativo. Considerado por Swales como o mais importante na concepção em pauta por ocasionar uma ação e por estar atrelado ao poder, o propósito comunicativo é o fato de os gêneros desempenharem objetivos específicos na sociedade. Sendo que alguns gêneros podem desempenhar mais de um propósito comunicativo.

Temos ainda o aspecto do prototípico como parte da definição de gênero. Tal aspecto diz respeito as similaridades características de um dado texto com os da família do gênero pertencente. Assim, o texto precisa apresentar traços específicos com os da sua família. Uma outra característica da noção de gênero textual em Swales é a lógica do gênero, a qual, de acordo com Hermes e Rodrigo-Biasi (2005), é a lógica subjacente ao gênero. Devido a esta característica, os indivíduos de uma dada sociedade são capazes de identificar um gênero, já que ele tem um propósito conhecido pela sociedade discursiva.

A teoria sócio-retórica de Carolyn Miller e Charles Bazerman, é uma vertente baseada nos preceitos bakhtinianos acerca do dialogismo discursivo. As ideias centrais nesta perspectiva são as de recorrência e ação retórica, para a compreensão da noção de gêneros enquanto prática social tipificada, as quais assumem a função de resposta diante de situações recorrentes e definidas socialmente (Carvalho, 2005, p. 133). A identificação de um gênero dá-se, neste contexto, pelo fato das situações retóricas serem recorrentes, para que sejam típicas com base em suas similitudes.

A tipificação ocorre quando, diante de uma experiência nova, realizamos analogias com situações passadas e “criamos um tipo ao produzir uma resposta retórica a tal situação, que passa a fazer parte do nosso conhecimento e para ser aplicado a novas situações” (CARVALHO, 2005, p. 133).

Esta corrente empenha-se com a “organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam” (MARCUSCHI, 2008, p. 153), por isso recebe influências da antropologia, sociologia e etnografia. O ensino dos gêneros não é a preocupação da vertente sócio-retórica, mas o funcionamento da sociedade e as relações de poder que se estabelecem por meio dos gêneros textuais. Além disso, os gêneros estão atrelados às instituições sociais que os produzem desenvolvem gêneros específicos, com objetivos sociais a serem alcançados a partir da realização linguística via gênero textual. Assim, os gêneros não são formas linguísticas, mas uma maneira de se exercer, via linguagem, objetivos sociais em situações específicas.

Charles Bazerman atua na mesma perspectiva que Carolyn Miller, entendendo os gêneros enquanto ação social em situações recorrentes. Para Bazerman “uma forma textual que não é reconhecida como sendo um tipo, tendo determinada força, não teria *status* nem valor social como gênero. Um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem” (BAZERMAN, 1994, p. 81 *apud* CARVALHO, 2005, p. 135). Devemos frisar, ainda, a noção de recorrência na visão de Bazerman. Para ele a recorrência se constitui com base nos usuários do gêneros, pois somente eles são capazes de “interpretar certas situações, e as respostas a elas, como recorrentes dali extrair semelhanças significativas e distintivas para construir um tipo” (CARVALHO, 2005, p. 135).

A visão de gêneros como ação social é fundante para compreender as práticas retóricas do cotidiano, pois ao se distanciar de considerações tradicionais de gêneros enquanto conteúdo e forma, apenas, ressalta-se a função que o gênero exerce na sociedade a partir dos objetivos dos sujeitos que o produzem.

Na abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin, há uma referência aos gêneros discursivos, sem no entanto ter desenvolvido uma teoria específica para esta área de estudo. Ao considerar as várias esferas da atividade humana, evidencia também as variadas formas de uso da língua pelas esferas discursivas. A utilização da língua dá-se mediante enunciados e, na perspectiva bakhtiniana, os enunciados tem três elementos constitutivos, o conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Bakhtin (2003) afirma que as diversas esferas da atividade humana estão atreladas a utilização da linguagem. Esta, por sua vez, só se materializa por meio de enunciados, os quais validam e refletem as condições sociais de produção nas interações de que fazem parte. Os enunciados também evidenciam as finalidades sociais e ideológicas das esferas que os criam e são reconhecidos a partir de três elementos constitutivos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Assim, “os tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Ao conceituar o enunciado como unidade efetiva de comunicação é necessário atentarmos para a compreensão de Bakhtin ao entendê-lo como

totalidade discursiva, não pode ser considerado como unidade do último e superior nível do sistema da língua, pois forma parte de um mundo totalmente diferente, os das relações dialógicas, que não podem ser equiparadas às relações linguísticas dos elementos no sistema da língua (RODRIGUES, 2005, p. 157).

Assim, o enunciado transcende os limites do texto, carregando uma heterogeneidade discursiva inerente a ele. Nesse sentido, o enunciado é uma ocorrência única e irrepetível da comunicação discursiva, já que revela a postura de um determinado falante “nesse ou naquele campo do objeto e de sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 289).

O referido autor enfatiza em *Estética da criação verbal* (2003) a importante distinção entre os gêneros primários dos gêneros secundários. Sendo os primeiros de caráter simples e ligados ao cotidiano, como os “tipos do diálogo oral: linguagem da reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 285); e os secundários, considerados complexos e relativamente mais evoluídos, a exemplo do “romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.” (BAKHTIN, p. 281), sendo os gêneros primários incorporados pelos secundários em situações de comunicação verbal espontânea ocasionando uma reestruturação dos gêneros primários, adquirindo características particulares: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (Bakhtin, 2003, p. 281).

Para sintetizar, vamos destacar que a abordagem dialógica está em confluência com as demais perspectivas atuais de pesquisas de gêneros do discurso em Linguística Aplicada (sócio-semiótica, sócio-retórica, interacionista, sociodiscursiva, semiodiscursiva e sociocognitiva), colaborando para a compreensão da relação dialogizante entre sociedade e

linguagem e para o papel dos gêneros do discurso nessa inter-relação.

4. CAPÍTULO II

4.1. Oralidade e ensino de língua materna

Alguns fatores contribuíram para a transformação no ensino de língua portuguesa. Um destes fatores foi, sem dúvida, a mudança do objeto de estudo da língua, antes, centralizado na frase, concebida como unidade de significação, e atualmente elege-se o texto como foco de análise da língua, inclusive em contexto de ensino escolar. No nível frasático havia a descontextualização do ato linguístico de seu contexto de produção. Com os estudos funcionalistas, o texto passa a ser o principal objeto de estudo da língua, e também a ser o ponto de partida e de chegada do ensino de língua portuguesa. Isso propiciou um quadro revolucionário no ensino e na sociedade, graças as questões de sujeito com a teoria da enunciação e o dialogismo sociodiscursivo. Sobre este aspecto, Campina e Ramos colocam que “os estudiosos, fundamentados em teorias de base discursiva e enunciativa, propõem um novo enfoque para o objetivo de ensino – o texto, direcionando seu olhar para os diferentes usos da língua, sobretudo no espaço institucional – a escola” (CAMPINA & RAMOS, 2005, p. 3), e apontam neste novo cenário teórico-metodológico a urgência de se incrementar práticas de sala de aula que favoreçam não apenas a língua escrita, mas também, a língua falada, de forma que o texto oral passe a ser objeto de ensino.

Um dos objetivos para os anos iniciais do ensino fundamental apontado pelos PCN é que o aluno seja capaz de

utilizar as diferentes linguagens . verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal . como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

O PCN para o ensino médio, por sua vez, propõe as seguintes competências para os alunos:

confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, e utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que

exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e es dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (BRASIL, 2000, p. 14).

Nota-se que, tanto na proposta para o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental quanto a do ensino médio, há uma menção aos diferentes tipos de linguagem, e a verbal é uma delas, a qual se desdobra em duas modalidades: a oral e a escrita. Travaglia (2000) ao responder à pergunta: “para que dá aulas de uma língua para seus falantes?”, coloca as respostas de forma a atender aos objetivos do ensino de português, destacando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, ou seja, a capacidade de empregar a língua com adequação em contextos de interação específicos. Este objetivo é central no ensino de língua materna, já que desta competência se desmembram outras duas – a competência gramatical ou linguística e a competência textual. A primeira diz respeito a capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais, reconhecíveis pelos usuários como sequências próprias da língua em questão. A segunda consiste na produção e compreensão de textos considerados coesos e coerentes em qualquer situação interativa de comunicação (Travaglia, 2000, p. 17-20).

Para conduzir um trabalho educativo capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir textos, Travaglia (2000) destaca outras capacidades textuais básicas, a saber: a capacidade formativa, transformativa e qualificativa. A capacidade formativa é quando o indivíduo é capaz de saber se uma sequência linguística constitui um texto, por meio da compreensão e produção de um número amplo de textos e pela avaliação coerente da formação textual desta sequência. A segunda capacidade é a possibilidade do usuário transformar um dado texto para atender aos seus objetivos e perceber se as transformações feitas são adequadas para o novo gênero produzido. A última capacidade, a qualificativa, é a classificação de textos dentro de tipologias. Outro objetivo do ensino de língua é a aquisição, por parte dos alunos, da variedade padrão da língua, inclusive, este objetivo reflete questões políticas, sociais e culturais, possibilitando aos discentes condições favoráveis para a utilização da língua em espaços formais da sociedade.

Diante do exposto, nos perguntamos: como desenvolver a competência comunicativa do aluno e como possibilitar-lhe o domínio da variedade padrão de sua língua se a escola anula o trabalho sistemático com a oralidade? Essa problemática poderia ser resolvida, ou pelo menos minimizada, se começássemos a ensinar numa perspectiva de

uso da linguagem com objetivos específicos, adequando os textos às situações comunicativas colocadas pelo docente em sala de aula, assim como ocorre fora do contexto escolar – no social. Durante esse processo, deve haver também espaço para a leitura, produção textual e atividades de análise linguística, todas interligadas para atender a objetivos linguísticos pré-determinados.

Assim, o ensino de língua desenvolveria habilidades linguística para o letramento, ou melhor, para os letramentos, inclusive o oral, dando possibilidades para os alunos transitar pelas diversas instâncias sociais, utilizando a língua em sua modalidade oral e escrita. Com base em Kato (1987), a noção de letramento se adéqua a questão da oralidade, pois, “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (p. 7). Dessa forma, o letramento vai além do uso social de práticas de escrita e leitura, englobando também a oralidade, a imagem, gestos, movimentos, som etc.³, os quais carregam significados quando utilizados em contextos específicos.

No entanto, as questões da oralidade nem sempre tiveram espaço no meio acadêmico e escolar. A oralidade era vista enquanto fala espontânea e, por isso, a escola via o trabalho com a oralidade desnecessário, já que a fala é adquirida naturalmente pelo sujeito no ambiente familiar e desenvolvido com as interações sociais que ele estabelece com falantes mais experientes, logo a fala era considerada como uma estrutura simples, desestruturada, informal, concreta e dependente, enquanto a escrita era, e é, concebida como formada por estrutura complexa, formal e abstrata (Fávero, Andrade & Aquino, 2007, p. 9).

As transformações socioeconômicas ocorridas ao longo da História da humanidade marcam também as influências de tais mudanças sobre a escrita, bem como as influências recebidas desta. As discussões em torno da cultura escrita ainda giram em torno do fato de ela ter, ou não, propiciado uma nova forma de pensamento, diferenciado do pensar dos povos de cultura puramente orais, pois “acredita-se que o pensamento ocidental, para o qual muito contribuiu a cultura escrita, seja mais reflexivo, mais abstrato, mais complexo e mais lógico que o pensamento de sociedades agrícolas e caçadoras coletoras, anteriores à

³ Ver: DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

escrita” (DENNY, 1997, p. 75). No entanto, pesquisas demonstram que esta concepção é equivocada porque

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão...É enganoso pensar a escrita em termos de suas conseqüências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante (Olson, Hildyard & Torrance 1985, p. 14 *apud* Olson & Torrance 1997, p. 7).

Como percebido na citação acima, o domínio da escrita não traz uma nova forma de pensamento, mas o seu uso pode propiciar diferentes maneiras de armazenar informações desvinculada da memória humana, permitindo novas possibilidades aos indivíduos que dela fazem uso. Com o advento da imprensa, decorrente das experiências de Gutenberg com o método de cunhagem de letras em cobre, em meados do século XV na Alemanha, embora a impressão já existisse desde o século VIII na China, o mundo sofreu grandes transformações devido a este marcante acontecimento na história da humanidade, principalmente as culturas ocidentais.

A partir das revoluções trazidas pela escrita impressa, como por exemplo, a circulação em grande escala de materiais escritos, as sociedades ocidentais passam a ter uma nova visão sobre a escrita, valorizando-a e atrelando o uso da linguagem escrita como sinônimo de racionalidade, de cientificidade e de desenvolvimento. Ao longo dos anos a linguagem oral foi perdendo papel de relevância nas sociedades letradas, já que o registro de fatos e acontecimentos passou a ser validado por meio da escrita, e só assim era (e é) considerado válido para comprovar algo, como o nascimento de alguém, o óbito, o casamento, batismo, certificado de conclusão de curso, declaração, legislação, etc.

A valorização da escrita num contexto de cultura grafocêntrica ocidental aliada à visão de superioridade cognitiva dos povos que dominavam o sistema gráfico de escrita acabou por colocar a oralidade em segundo plano no ensino de língua materna. Atualmente, no contexto escolar brasileiro, nota-se que o ensino de língua portuguesa tem se restringido ao ensino da linguagem escrita. Preocupamo-nos com a alfabetização, a leitura e a produção de textos escritos, e sobretudo, a gramática normativa, ficando a linguagem oral em segundo plano ou em nenhum deles. Não negamos a relevância da aquisição de habilidades do alunos da escrita, pois o ensino da escrita está instituído

a cargo da escola e é direito de todos terem acesso aos bens simbólicos de nossa sociedade. Sobre este direito do aluno, e dever da escola, Geraldi (2002) ressalta que

o conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou com o trabalho social e histórico, com o conhecimento hoje disponível graças à escrita. Assim o primeiro acesso que a escola deve proporcionar é o acesso à escrita (GERALDI, 2002, p 42).

Aprender a ler e escrever, e sobretudo fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita é essencial para o ser humano da era moderna. Mas por que dissociar os estudos da escrita dos estudos da oralidade, visto que esta modalidade de linguagem também faz parte das práticas sociais de letramento na sociedade contemporânea? No Brasil, a modalidade oral da Língua Portuguesa teve caráter instrumental no contexto escolar, pois a expressão oral era realizada de forma a propiciar apenas uma introdução de atividades escritas, restritas a diálogos entre alunos e professor e entre os próprios discentes, ou então como atividade de leitura em voz alta. Sobre esta questão, destacamos o que dizem Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 157) ao distinguirem o oral espontâneo da oralização do escrito. Assim,

O oral “espontâneo”, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentado e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”. Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p. 157).

Logo, a oralização do escrito não consiste em uma prática de oralidade em sala de aula. Ademais, há diferenças entre fala e oralidade, sendo esta “uma prática social no uso da língua, enquanto a fala seria a forma assumida pela expressão oral” (MARCUSCHI, 2008, p. 64). A escrita e a oralidade embora tenham estrutura frasal muito parecidas, senão idênticas em alguns casos, a oralidade tem, de acordo com Marcuschi (1986), “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados são diversos e específicos, o que acaba

por evidenciar produtos diferenciados” (p. 62). Este autor afirma ainda que “o estudo da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 186-7). Por isso, o estudo da linguagem oral, englobando os gêneros textuais orais, deve focalizar a escuta, a análise da linguagem oral e a produção de textos. Tais atividades podem ser realizadas de modo a estabelecer relações com atividades de escrita, sem separá-las, mas de modo a promover estudos das duas modalidades num *continuum* dentro de um contexto de linguagem. No entanto, a oralidade e escrita foram abordadas de forma dicotômica durante as décadas de 1970 e 80 (Rojo & Schneuwly, 2006), pois as práticas de linguagem oral eram consideradas como desorganizadas, heterogêneas e variáveis, e a escrita era vista como organizada, racional, lógica e homogênea.

Essa concepção de linguagem oral e escrita vem se transformando gradativa e lentamente, pois é uma mudança contemporânea e, cerca de 30 anos atrás, tratávamos oralidade e escrita com a visão abordada acima.

Muitas pesquisas abordaram o texto falado e o escrito [...], mas não descreveram as relações entre duas modalidades, ou porque se fixaram em extremos (do texto formal ao mais informal), ou porque deram primazia a uma das modalidades (escrita) em detrimento da outra (fala). Normalmente, a fala é observada a partir da escrita e não por meio de um grau desejável de autonomia (FÁVERO; ANDRADE & AQUINO, 2007, p. 82).

A citação das pesquisadoras acima retrata o que tem ocorrido com os trabalhos em torno da fala e da escrita numa percepção dicotômica entre as duas modalidades da língua. A fala estava atrelada a informalidade e, portanto, os gêneros de origem oral eram tidos como informais e os gêneros textuais escritos de formais, racionais e lógicos, o que explica, em parte, a primazia da escrita sobre a fala nos estudos da língua(gem).

A percepção dos estudiosos da linguagem oral no ensino de língua, mais precisamente no ensino de Língua portuguesa, a exemplo de Fávero, Andrade e Aquino (2008), Marcuschi (1986, 2001, 1997, 2008), Castilho (2000), Koch (1992) entre outros, é que no contexto de sala de aula, o ensino da modalidade oral da língua tem se restringido à atividades de oralização de textos escritos, ou seja, a leitura em voz alta de gêneros de natureza escrita. Isso, em nada corresponde a um trabalho sistemático com a oralidade e os gêneros de textos de natureza oral.

Para uma abordagem do texto oral visando a sua aplicação em sala de aula, é preciso fornecer aos professores do ensino fundamental e médio subsídios em relação às especificidades desse texto, como se instaura o seu processo de produção e de qual (ou quais) unidade(s) de análise se pode fazer uso para um estudo efetivo (FÁVERO; ANDRADE & AQUINO, 2007, p. 91).

Concordamos com a colocação das autoras em considerar a falta de conhecimentos dos docentes em relação ao tratamento da oralidade e do texto oral enquanto objeto de ensino-aprendizagem, e isso se confirma por meio dos dados obtidos em questionário aplicados aos professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Campina Grande/PB para este estudo. Este fato revela a necessidade de formação continuada para os professores da rede estadual capaz de propiciar um aprofundamento teórico e metodológico com o ensino de textos orais e de suas especificidades colocadas pela natureza oral do gênero, como a coesão e a coerência desse tipo de texto, por exemplo, e de seu contexto de produção.

4.2. Os objetivos e competências do ensino da oralidade: os PCN em foco

O educação escolar no Brasil é orientada por documentos que objetivam organizar o ensino de forma padronizada e orgânica. Assim, o ensino escolar de todas as regiões brasileiras devem seguir parâmetros e diretrizes para nortear o ensino. A educação básica possui alguns documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio (1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000), dentre outros documentos oficiais da educação.

Nos restringirmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, tecendo algumas considerações acerca deste documento, o qual tem por finalidade lançar uma proposta de reorientação curricular, elaborada pelo Governo Federal através de uma comissão de especialistas a serviço do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e publicado oficialmente em 1998. Os PCN abrangem todas as disciplinas escolares, oferecendo objetivos, conteúdos e métodos didáticos para o ensino; e competências específicas para os alunos a partir das especificidades de cada uma das matérias curriculares, e também os temas transversais – Orientação sexual, Saúde, Pluralidade cultural, Meio ambiente e Ética.

Considerando os dados descritos acima, será importante frisar algumas questões

abordadas pelos PCN dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Devemos considerar que esses documentos oficiais trouxeram muitas contribuições para o ensino de língua e para a educação como um todo. Seu advento provocou discussões e reflexões teóricas e metodológicas, apesar das muitas críticas. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, o gênero discursivo passa a ser o ponto de partida para este ensino, favorecendo ao que se estava discutindo nos meios acadêmicos da época.

Outro fator relevante para o ensino de língua materna propiciado pelo referido documento é a adoção de uma abordagem sociointeracionista de linguagem. Assim, aspectos que dizem respeito à variação linguística, reescrita textual, análise linguística a partir do uso efetivo da língua, análise e produção de gêneros orais e escritos, foram abordados pelos PCN, embora de forma exclusivamente genéricos, na maioria dos casos.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN destinado aos anos finais do ensino fundamental objetiva que o aluno seja capaz de

desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental se colocado em prática nas escolas brasileiras traria muitas transformações educacionais e sociais, já que proporcionaria, ao ampliar os conhecimentos linguísticos do aluno, a apropriação de atividades de letramento. Assim, o discente se tornaria um cidadão capaz de questionar os aspectos sociais vigentes de forma crítica e participativa, pois teria condições cognoscitivas para analisar os enunciados proferidos que circulam socialmente, além de estar habilitado a utilizar diferentes gêneros textuais de forma a atender seus objetivos do cotidiano.

No entanto, o atual cenário educacional indica o contrário. De acordo com os dados revelados pela Pearson Internacional - sobre a aprendizagem dos alunos por meio de três testes internacionais aplicados em alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental - o Brasil se encontra em penúltimo lugar no *ranking* de educação mundial, pela má qualidade do ensino oferecido nas instituições públicas. Isso demonstra que as políticas educacionais estão sendo ineficientes para sanar os problemas da educação brasileira, com os quais

convivemos há muito tempo. As políticas e práticas pedagógicas ineficazes são os principais fatores do atraso cognitivo dos alunos.

No que diz respeito ao ensino da oralidade e de seus gêneros de textos, os PCN dos anos finais do ensino fundamental revelam a necessidade de escuta e produção de gêneros orais pelos educandos. Isso, no intuito de propiciar aos professores uma proposta metodológica de abordagem da oralidade em sala de aula. No entanto, temos que considerar as limitações dos docentes em compreender tais propostas, devido ao tempo de conclusão do curso de formação inicial e as lacunas deste. Mesmo com currículos contemporâneos, os cursos de Letras ainda tem se mostrado ineficientes na abordagem da oralidade durante a formação dos futuros professores, pois comumente, são solicitadas produções de gêneros orais, tais como, seminário, exposição oral, debate etc., sem que haja um estudo sistematizado acerca de tal gênero.

Os PCN, terceiro e quarto ciclos, a partir do processo de escuta, almeja que o aluno

amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, (1998, p. 49)

Para a produção de gêneros de modalidade oral, o documento objetiva que o aluno dos anos finais do ensino fundamental:

planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (BRASIL, 1998, p. 149-150).

Os PCN para o terceiro e quarto ciclos lançam, ainda, um roteiro de gêneros, orais e escritos, como sugestão para o trabalho de produção textual em sala de aula. No entanto, a

listagem de gêneros orais é limitada no que concerne a diversidade de gêneros, pois, apenas os gêneros da esfera literária, midiáticos e de divulgação científica foram priorizados pelo documento, como demonstra a tabela abaixo:

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	canção textos dramáticos	LITERÁRIOS	crônica conto poema
DE IMPRENSA	notícia entrevista debate depoimento	DE IMPRENSA	notícia artigo carta do leitor entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	exposição seminário debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	relatório de experiências esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998, p. 57

Com base nos objetivos, conteúdos e propostas didáticas apresentadas pelos PCN do ensino fundamental para o ensino da oralidade e dos gêneros textuais orais, podemos afirmar que este foi um passo inicial em direção à sistematização do trabalho com a oralidade, sobretudo, com os gêneros de textos materializados por meio dela. A oralidade que não tinha uma diretriz oficial reguladora no âmbito do ensino escolar, passa a ter, embora, ainda limitada, sua constituição enquanto objeto de ensino.

O documento em questão objetiva, com o ensino de língua materna, desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, considerando o contexto de produção. Nota-se que o foco destes PCN recai sobre o trabalho com os gêneros textuais orais e isso é um fator relevante, pois a linguagem verbal só é materializada por meio dos gêneros de texto e, como afirmam Dolz, Schneuwly & Haller (2004), “A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente” (p. 171), ou seja, é uma ação social realizada verbalmente. Além disso, segundo os mesmos autores, a didatização da oralidade deve se organizar a partir de gêneros textuais, pois

o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. [...] o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 172).

Assim, os gêneros textuais são considerados megainstrumentos, pois realizam ações sociais pela materialidade linguística oral ou escrita. Por isso, os gêneros são favoráveis para o trabalho com projetos escolares, pois são significativos para os alunos, uma vez que estes utilizam diferentes tipos de gêneros na sociedade.

Os PCN para o ensino fundamental – anos finais, caracterizam as situações específicas de contextos de produção do gênero (locutor, interlocutor, público-alvo, lugar social, meio de circulação etc.), além de elementos linguísticos e extralinguísticos (os elementos não-verbais, expressos no último objetivo da produção de textos orais). Vê-se, portanto, um enfoque dado as manifestações de oralidade por meio da organização textual, ou seja, pelos gêneros textuais orais, constituindo um aspecto positivo dos PCN para o ensino da oralidade.

No que concerne aos PCN para o ensino médio, os objetivos almejados para os alunos desta etapa da educação básica são:

confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
utilizar-se das linguagens como meios de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamentos e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;
compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
aplicar as tecnologias da comunicação e da informação, na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (BRASIL, 2000, p. 14).

A abordagem da oralidade, bem como de seus gêneros, não tem uma referenciação explícita nos PCN do ensino médio, nem tampouco objetivos e habilidades traçados para os discentes a partir do trabalho com a oralidade. Percebe-se que há uma distinção nítida entre os PCN dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio. Enquanto o primeiro traça as habilidades/capacidades a serem atingidas no que se refere, a escuta, e

produção de gêneros orais; o segundo não estabelece direcionamentos específicos para cada um dos componentes de estudos linguísticos, mas apresenta uma visão geral dos objetivos para cada uma das disciplinas da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, a qual envolve a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

Acerca da oralidade enquanto desdobramentos pedagógicos, Cavalcante & Melo afirmam que

é grande a dificuldade de didatização do conhecimento adquirido nesse campo. Por exemplo, os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: “Converse com o colega” ou “Dê sua opinião” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 182).

Conversas com os colegas e opinar sobre algo são atividades corriqueiras de sala de aula e importantes para evidenciar o que os alunos pensam acerca de determinados assuntos e para propiciar a interação entre eles. No entanto, apesar de ser atividades de expressão oral, elas não contemplam um estudo sistemáticos das especificidades da oralidade, dos gêneros produzidos, do contexto comunicativo, elementos gestuais que carregam significância no momento da fala, dentre outros aspectos. É preciso que os profissionais de língua tenham domínio das recentes teorias e estudos da oralidade, da gramática da linguagem oral para a partir daí, direcionar traçar metodologias de ensino com objetivos definidos para o ensino da oralidade.

Os PCN, mesmo com intencionalidade relevante sobre a oralidade, sobretudo no do ensino fundamental, a interlocução com os docentes ficou comprometida pelo fato de que na época da elaboração de tais diretrizes de ensino não haverem estudos significativos sobre a oralidade, nem dos gêneros orais, dificultando a compreensão dos professores acerca das diretrizes resultando na falta de clareza conceitual e metodológica acerca de tais objetos de ensino. Isso pode ter ocorrido pela escassez de materiais de apoio para os docentes da época.

No entanto, os professores de Língua Portuguesa que tiveram acesso a estudos mais recentes da Linguística tem o papel de avançar, no que concerne ao trabalho com a oralidade, para atingir ao objetivo do ensino de língua, que é desenvolver a competência comunicativa do aluno. Sugerimos, então, aos professores de formação anterior às

publicações recentes, inclusive dos próprios PCN, que não tiveram acesso às teorias mais recentes da Linguística que busquem fontes bibliográficas para acompanhar as discussões acadêmicas vigentes, participem de cursos de formação continuada, eventos científicos da área, adquirindo, assim, ferramentas para propiciar um ensino de qualidade para seus alunos, mas nem sempre isso se efetiva.

5. CAPÍTULO III

5.1. Descrição e análise dos dados coletados – questionário professor

A coleta de dados para este estudo foi realizada mediante aplicação de questionários a dez professores de Língua Portuguesa, em exercício, da rede estadual de ensino no município de Campina Grande/PB. A escolha das instituições de ensino deu-se de acordo com a aceitação dos docentes em responder tal questionário. As escolas, cujos professores contribuíram nesta investigação, localizam-se nos bairros do Catolé, Prata e Bela vista. Optamos por preservar a identidade das instituições, visto que esta pesquisa foi desenvolvida apenas sob autorização dos professores, sem a devida permissão dos gestores das respectivas escolas. Ademais, nosso foco é conhecer o ensino de gêneros textuais orais nas aulas de língua materna – embora seja limitada por não investigarmos as práticas pedagógicas dos docentes participantes deste estudo, as quais serão alvo de análise em estudos posteriores – portanto, o principal responsável por este ensino é o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

O questionário respondido pelos professores de língua materna era composto por sete questões, sendo três de múltipla escolha e quatro discursivas. A primeira e a segunda questão diziam respeito à formação e tempo de docência, respectivamente. Nas respostas obtidas, verificou-se que oito dos dez professores participantes, tinham graduação em Letras, sendo um destes com especialização na mesma área. Os outros dois professores tinham graduação em área afim. Quanto ao tempo de magistério exercido, quatro professores têm de 2-5 anos de trabalho em sala de aula, três têm menos de 1 ano, dois têm mais de 20 anos e um tem entre 5-10 anos de trabalho docente.

A terceira pergunta do questionário foi sobre os gêneros textuais orais e escritos mais trabalhados em sala de aula. Sabemos que há uma infinidade de gêneros textuais em nossa sociedade, mas elegemos alguns gêneros por serem os mais vinculados aos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDPs), no caso da escolha dos gêneros escritos, e pomos gêneros orais, alguns deles também abordados em propostas de LDPs. Marcuschi (2002) ao analisar alguns manuais didáticos de LP afirma que

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas de maneira aprofundada são

sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para ‘enfeite’ e até para distração (MARCUSCHI, 2002, p. 38).

A partir da visão de Marcuschi acerca da abordagem dos gêneros de texto pelos manuais didáticos de Língua Portuguesa, é visível a falta de propostas eficazes e coerentes com base nos gêneros textuais, mais especificamente sobre a oralidade, como demonstram o estudo de Silva e Mori-de Angelis (2003), Magalhães (2007) e outros. A conversa espontânea, a discussão e o debate costumam se fazer presentes em propostas de LDPs para o trabalho com a oralidade, mas que não trazem uma abordagem capaz de propiciar a análise e produção de textos orais pelos alunos, seja no ensino fundamental, seja no médio.

O fato é que o LDP ainda é o único norteador, na maioria das vezes, a prática pedagógica docente e constantemente pesquisas são realizadas em torno de tais documentos, revelando as lacunas presentes em grande parte dos acervos analisados, inclusive, nos manuais indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas da rede pública de ensino.

Dispomos 20 gêneros, orais e escritos, para a escolha dos docentes, os quais poderiam marcar várias opções de gêneros dentre os citados ou acrescentar outros que não foram contemplados pelo questionário. Nas respostas à questão três, pudemos perceber que a maioria dos gêneros de texto utilizados nas aulas de Língua Portuguesa para o trabalho com a língua é pertencente à modalidade escrita da língua, conforme demonstram os dados da tabela abaixo:

GÊNERO	Nº DE ESCOLHAS	GÊNERO	Nº DE ESCOLHAS
Resumo	5	Debate	2
Cordel	4	Palestra	2
Relato de exp.	3	Artigo de opinião	4
Entrevista	1	Assembleia	0
Fábula	9	Exposição oral	5
Propaganda	3	Notícia	5
Discussão	1	E-mail	1
Poema	10	Música	6
Conto	9	Seminário	5
HQ	6	Carta ao leitor	2

Tabela 1: Gêneros textuais mais trabalhados em sala de aula.

As linhas em destaque na tabela representam os gêneros mais utilizados em aulas de língua materna pelos professores participantes da pesquisa. Limitamo-nos em escolher os três gêneros mais escolhidos pelos professores. Assim, o poema foi escolhido por todos os dez docentes participantes, ficando a fábula e o conto empatados com nove escolhas, e a história em quadrinhos também empatada com a música, recebendo seis escolhas cada uma dentre os dez professores que responderam ao questionário. Como podemos perceber, o poema, o conto, a fábula, a HQ e a música, estão no *ranking* dos mais escolhidos pelos docentes, sendo o poema unanimidade para serem explorados em contexto de ensino. É notável a preferência dos professores em trabalhar com gêneros literários, já que os seis gêneros textuais mais escolhidos pertencem à esfera literária.

Quanto ao ensino de gêneros orais, o foco desse estudo, a música foi a mais escolhida, pois teve a predileção de seis professores, seguida do seminário e exposição oral, ambos com cinco escolhas. Atribuímos esses resultados ao fato de estes gêneros serem facilmente encontrados em LDPs como propostas para a abordagem da oralidade em sala de aula. A música por pertencer à literatura, também pode ter sido escolhida devido a esse fator, já que esta é um ramo consagrado no ensino escolar que há muito se faz presente na educação brasileira e de ser passível de diferentes interpretações, composto pela linguagem figurada, ritmo, melodia, letra etc., além de estar, também, bastante presente em LDPs. A música, diferentemente da exposição oral e do seminário, não trata das questões inerentes à oralidade, mas é explorada pela sua natureza literária.

A quarta questão é sobre a concepção de gêneros orais que os docentes adotam. Para responderem à pergunta: “o que você entende por gêneros textuais orais?”, obtivemos diferentes respostas dos professores participantes. A mais recorrente das respostas foi a noção de gênero oral como *textos que se realizam por meio da fala/voz*. Outra resposta presente nos questionários é a que compreende os gêneros orais como a oralização de qualquer texto, seja de natureza oral ou escrita, e também a leitura em voz alta. Tivemos, ainda, a noção de gêneros de *conversas do cotidiano* enquanto entendimento de gêneros orais e como uma *construção expressiva*. Para melhor sintetizarmos estas respostas, vejamos a tabela a seguir:

CONCEPÇÃO DE GÊNERO ORAL	Nº DE SUJEITOS = 10
1. São textos que se realizam por meio da fala.	5 sujeitos
2. É a oralização de qualquer texto ou leitura em voz alta.	3 sujeitos
3. São gêneros de conversas cotidianas.	1 sujeito
4. É uma construção expressiva.	1 sujeito

Tabela 2: Concepção de gênero oral dos professores.

Marcuschi (2001) conceitua oralidade como “prática social que se apresenta através de gêneros textuais materializados na realidade sonora, em contextos que variam da formalidade à informalidade”. Se compararmos essa concepção de oralidade, a qual também envolve a noção de gênero textual, com as respostas dos professores participantes, podemos afirmar que dentre as respostas categorizadas acima, a mais próxima ao conceito de Marcuschi é a resposta 1, por considerar a materialidade sonora dos textos. Dentre os 10 docentes participantes, metade respondeu coerentemente à questão, o que demonstra conhecimento teórico acerca dos gêneros textuais orais.

A próxima questão também cerceia o conhecimento dos docentes de língua materna que responderam ao nosso questionário. A pergunta 5 foi: “quais gêneros textuais orais formais de domínio público você conhece?”, e ainda acrescentamos: “Você trabalha com algum deles em sala de aula?” As respostas foram variadas. 4 professores apontaram o gênero *diálogo* como gênero oral de domínio público. Outros 3 docentes responderam *seminário* como exemplo de gênero oral público; e *palestra*, *entrevista* e *conversa telefônica*, receberam duas indicações cada um dos gêneros. Assembleia, discurso, conversa e poesia também foram citadas pelos docentes, com uma indicação cada. Essas respostas atentam para o fato de parte dos professores conhecerem alguns gêneros de domínio público, mas quanto ao trabalho com tais gêneros em sala de aula, as respostas deixam a desejar, pois dos 10 sujeitos participantes, 2 deixaram esta questão em branco e dos 8 respondentes, somente 5 citaram gêneros que utilizam em sala de aula para a abordagem da modalidade oral da língua. Estes 5 apontaram o seminário, a exposição oral, o diálogo e a poesia como sendo explorados em sala de aula. Um dos docentes, afirmou não trabalhar com os gêneros citados porque tinha que seguir o livro didático, o que pode

demonstrar a escassez de textos orais para fins de didáticos presentes na obra adotada pelo referido professor.

A penúltima pergunta do questionário foi sobre as habilidades/capacidades esperada, com o ensino de gêneros orais, para os alunos. As respostas estão sintetizadas na tabela que segue:

RESPOSTA	Nº DE SUJEITOS
Expressar-se bem oralmente	5 sujeitos
Conhecer vários gêneros	3 sujeitos
Conhecer as diferenças de gêneros orais para os gêneros escritos	2 sujeitos

Tabela 3: Habilidades adquiridas pelos alunos com o ensino de gêneros orais na visão dos professores.

A principal capacidade a ser adquirida pelos alunos com o ensino de gêneros da oralidade é, na perspectiva da metade dos docentes participantes deste estudo, *saber expressar-se por meio da fala*. Outros três professores objetivam *ampliar o conhecimento dos alunos em relação à quantidade de gêneros a ser apropriada pelos discentes*, e dois professores desejam que os alunos *aprendam as diferenças de gêneros orais dos escritos*.

A resposta mais recorrente entre os professores nos traz algumas reflexões, pois expressar-se bem oralmente não pode ser confundida com o ensino da oralidade. Como propõe Marcuschi (1995), o ensino da oralidade em aulas de língua materna não implica ensinar a falar, mas auxiliar o discente a identificar o que se faz quando se fala, apontando, assim, para um trabalho com a oralidade. Ainda segundo o mesmo autor, o ensino da fala apenas é válido em situações que não são recorrentes na vida diária como, por exemplo, colocar a voz de forma adequada ao microfone quando se opera num palco de teatro e se tem de dar um recital. Além disso, também podem ser ensinadas as técnicas mais adequadas para o desempenho oral em situações específicas de formalidade, as quais não fazem parte do saber cotidiano do aluno. No entanto, o exercício do desempenho oral deve ocorrer sem a necessidade de ensino escolar, mas se necessário, deve-se dar um estímulo especial apenas para finalidades que vão além da aprendizagem social natural. Diante disso, a habilidade a ser adquirida pelos alunos com o ensino de gêneros orais, apontada pela metade dos professores participantes desta pesquisa, é satisfatória, uma vez que envolve a adequação da fala em diferentes contextos de uso, caracterizando, em parte e em nosso entendimento, a “boa” expressão oral.

A última pergunta vinculada ao questionário foi sobre a importância atribuída pelos docentes acerca da aprendizagem dos gêneros orais para a vida social dos alunos. A esta questão obtivemos as seguintes respostas:

RESPOSTA	Nº DE SUJEITOS ⁴
Para que o aluno se comunique e interaja melhor	3 sujeitos
Para utilizar a oralidade de forma adequada à situação comunicativa para atender aos objetivos do aluno.	3 sujeitos
Para serem mais sociáveis	1 sujeito
Para ampliar o letramento	1 sujeito
Para abrir os horizontes dos alunos	1 sujeito

Tabela 4: Importância do ensino de gêneros orais para a vida social dos alunos.

As respostas supracitadas em tabela podem revelar a complexidade do trabalho com a oralidade em aulas de língua. Todas as respostas são positivas para a vida social de qualquer indivíduo de sociedades ocidentais, no entanto é necessário manter o foco no objetivo do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – anos finais, e médio.

Assim, as respostas 1, 2, e 4 contemplam, explícita ou implicitamente, os objetivos de desenvolver a competência comunicativa dos educandos para que utilizem a língua em diferentes contextos (PCN ensino fundamental); utilizar-se das linguagens como meios de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamentos e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (PCN ensino médio).

Os PCN do ensino médio, sobretudo, precisam avançar nas propostas de oralidade, especificando seus fins, delimitando as questões de estudo da modalidade oral e de seus gêneros, propondo competências/habilidades a serem alcançadas, entre outras questões, pois esta etapa de ensino é fundamental para que os alunos conheçam distintos gêneros orais públicos, já que após o término da educação básica (ou ainda concomitante a ela), o ex-aluno precisará realizar entrevistas profissionais, ingressar no ensino superior, lidar com o público em atividades laborais etc.

⁴ Uma resposta ficou prejudicada por não compreendermos a mensagem semanticamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o objeto de ensino-aprendizagem é crucial para um trabalho coerente, significativo e produtivo com a língua materna, ainda mais a oralidade, a qual está, equivocadamente, atrelada à linguagem informal e coloquial, mas, assim com a modalidade escrita possui a sua variedade padrão e não-padrão, a modalidade oral também possui tais variantes. Por isso, saber lidar com a oralidade em sala de aula é mais do que propiciar momentos de fala, é saber lidar com as questões da oralidade, o que este objeto de conhecimento requer na transposição didática de sala de aula, é apresentar aos alunos diversas possibilidades de uso da oralidade por meio dos gêneros textuais (função social do gênero, conteúdo temático, estilo e plano composicional), é instruir os discentes para a fala pública.

Defendemos que o ensino de língua materna tem que considerar diferentes possibilidades de produção textual, leitura/escuta e análise de textos orais e escritos, englobando os efeitos de sentido produzidos pelos elementos extralinguísticos, os aspectos semânticos e discursivos e as estruturas linguísticas utilizadas, sobretudo com a oralidade, que segundo Urano, “compreende não apenas os aspectos lingüísticos sonoros (verbais e supra-segmentais) da fala, mas também todos os demais aspectos visuais que complementam os primeiros [...] (URANO 2000, p. 31 *apud* EVARISTO, 2006, p. 13).

No geral, os dados obtidos, apesar de serem poucos e limitados, revelaram a necessidade de uma metodologia sistematizada acerca da oralidade e de seus gêneros, a qual só poderá ser coerentemente elaborada a partir de estudos para o conhecimento da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem, a qual se mostrou complexa para a transposição didática no contexto atual, justamente pela falta de domínio das questões inerentes a tal modalidade da língua. Mesmo assim, os professores investigados apresentaram uma noção, ainda incipiente, do que seja os gêneros da oralidade, mais, esse conhecimento não é capaz de assegurar um trabalho produtivo com a oralidade em sala de aula.

O que nos inquieta é o fato da maioria professores participantes deste estudo, mesmo conhecendo a importância do ensino dos gêneros textuais orais e da oralidade na sociedade, não tem desenvolvido atividades com os gêneros orais públicos. E os que trabalham com alguns gêneros da fala pública, não tivemos como conhecer a forma que

conduzem essas atividades para verificarmos se de fato os gêneros se constituem em objeto de ensinar e aprender, ou são meramente solicitados sem oferecer aos alunos as condições mínimas de conhecimentos linguísticos, estruturais e discursivos para realizá-los, como é feito comumente nas instituições de ensino.

Tomar os gêneros orais como conteúdo de ensino é um desafio para o ensino de língua materna no atual contexto escolar devido a vários fatores, como lacunas na formação inicial, a tradição escrita marcadamente presente nas salas de aula e a pedagogia do silêncio. Além disso, a visão restrita e equivocada da modalidade oral da língua portuguesa ainda é muito presente no contexto social e escolar. Portanto, a falta de diretrizes de ensino sistematizadas teórico e metodologicamente, aliados aos fatores supracitados, bem como a escassez de projetos de linguagem que permitam a contemplação dos gêneros orais de textos, são um entrave para um ensino produtivo de Língua Portuguesa. É nesse sentido que a abordagem da oralidade e de seus gêneros, capazes de desenvolver a competência comunicativa dos alunos via escuta, análise e produção de gêneros orais, mostram-se um desafio para o ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. *Gêneros textuais na escola: da concepção docente às práticas de ensino*. Projeto de pesquisa PIBIC/CNPq- UFCG/ 2009-2010.

BALOCCO, A. E. A perspectiva semiótica-discursiva de Gunther Kress. In: MEURER, L. J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola Editorial: 2005.

BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of social Intentions. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. p. 79-101.

BIASI-RODRIGUES, B; HEMAIS, B. A proposta sócio-retórica de Jonh M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, L. J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola Editorial: 2005.

BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola Editorial: 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2000* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, L. J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola Editorial: 2005.

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de Português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M; KLEIMAN, A. B [et al.]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CRUZ NETO, O. O trabalho de Campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DENNY, P. J. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. Coleção múltiplas escritas. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

EVARISTO, Marcela Cristina. *A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Editora Ática, 1997.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I.G.V. *A Inter - Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KRESS, G. R. *Linguistic processes in sociocultural practice*. 2. ed. Oxford University Press, 1989.

_____. *Explanation in Visual Communication*. London: University of London, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. *Oralidade e Escrita*. Comunicação apresentada na conferência de abertura no II ENCONTRO FRANCO BRASILEIRO DE ENSINO DE LÍNGUA. Natal, 1995.

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. 49ª Reunião anual da SPBC. Belo Horizonte, jul. 1997.

_____. Oralidade e ensino de língua. In: DIONÍSIO, Ângela P. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. *et al.* (orgs.)

Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

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

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. Coleção múltiplas escritas. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997.

Olson, D. R.; TORRANCE N.; Hildyard, A.; *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1985.

RAMOS. M. A. B; CAMPINA, T. N. F. *Oralidade e escrita: sequência didática como trilha para o ensino de Língua Portuguesa*. In: SENALE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Ano IV, Pelotas/RS, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, L. J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola Editorial: 2005.

ROJO, R; SCHNEUWLY, B. *As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica*. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. & HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: Schneuwly, B. & Dolz, J. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís 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, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo Global, 2004.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: os gêneros textuais e a ortodoxia escolar*. In: ZOZZOLI, Rita e OLIVEIRA M. Bernadete. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Universidade Estadual da Paraíba
 Centro de Educação
 Departamento de Letras e Artes
 Pesquisa de Monografia
 Aluna: Maria do Carmo da Silva

Questionário – Professor(a) de Língua Portuguesa

1. Qual sua formação?:

Licenciatura em Letras () Especialização () Não tem curso superior ()
 Licenciatura em área afim () Mestrado () Superior incompleto ()

2. Há quantos anos você leciona Língua Portuguesa?

Menos de 1 ano () Entre 5 e 10 anos () Entre 15 e 20 anos ()
 Entre 2 e 5 anos () Entre 10 e 15 anos () Mais de 20 anos ()

3. Quais gêneros textuais você mais trabalha em sala de aula?

Resumo () Entrevista oral () Poema () Artigo de opinião () Notícia ()
 HQ () Fábula () Conto () Carta ao leitor () E-mail ()
 Cordel () Propaganda () Debate () Assembleia () Música ()
 Relato () Discussão () Palestra () Exposição oral () Seminário ()

OUTROS: _____

4. O que você entende por gêneros textuais orais?

5. Quais gêneros textuais orais de domínio público você conhece? Você trabalha com eles em sala de aula?

6. Quais habilidades você deseja que os alunos adquiram com o ensino de gêneros textuais orais?

7. Em sua opinião, a aquisição de habilidades com gêneros textuais é importante para a vida do aluno em sociedade? Como?

Obrigada pela sua contribuição!