

O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA*

THE WORK WITH THE ORAL GENRES IN TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE

Silvio Nunes da Silva Júnior **1**

Resumo: Situado no campo inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), esse texto se propõe a discutir o trabalho com gêneros do discurso, na modalidade oral, e a formação de professores de língua portuguesa para uma prática pedagógica que os envolva. Nessa perspectiva, iniciamos com uma discussão sobre alguns apontamentos sobre a formação de professores, com ênfase na formação do professor de língua portuguesa, seguindo com estudos referentes à noção de dialogismo e gêneros do discurso, levando tais olhares para o trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Após isso, apresentamos duas propostas para o uso dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa em práticas de letramento escolar, focalizando na diversidade linguística e na prática de leitura reflexiva através de textos escritos.

Palavras – chave: Linguística Aplicada. Modalidade Oral. Dialogismo.

Abstract: Situated in the inter/transdisciplinary field of Applied Linguistics (AL), this text proposes to discuss the work with discourse genres, in the oral modality, and the training of Portuguese language teachers for a pedagogical practice that involves them. In this perspective, we began with a discussion about some notes about teacher education, with emphasis on the training of the Portuguese language teacher, followed by studies referring to the notion of dialogism and discourse genres, taking such views to work with oral genres in classroom. After this, we present two proposals for the use of oral genres in Portuguese language teaching in school literacy practices, focusing on linguistic diversity and the practice of reflective reading through written texts.

Keywords: Applied Linguistics; Oral Modality; Dialogism.

1 Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), com bolsa da CAPES, e cursista de especialização em Linguagens e Educação a Distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É graduado em Letras/Português (UNEAL), em Pedagogia (FIC) e especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UCAM). E-mail: junnyornunes@hotmail.com

*Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento deste estudo.

Considerações iniciais

A Linguística Aplicada como campo de saber inter/transdisciplinar que tem como finalidade a de criar inteligibilidades para aprimorar contextos nos quais a linguagem atua com papel central (MOITA LOPES, 2006), atribui-nos espaço para refletir sobre diversas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua materna e estrangeira, bem como a formação de professores dessas línguas. Nesse sentido, o presente estudo, situado no referido campo, visa apontar os gêneros orais como uma alternativa para se ensinar e aprender a língua portuguesa na educação básica, dando espaço para, também, discutir sobre a formação de professores, uma vez que é imprescindível abordar a formação de professores quando o assunto é o ensino.

Compreendendo a linguagem como aspecto concreto e dinâmico que se estabelece nas atividades sociais (BAKHTIN, 2003), entendemos que de nada adiantaria pautar o ensino de língua portuguesa, que deve, sobretudo, ser o principal veículo para o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos em situações de aprendizagem, no ensino restrito da gramática normativa, o que de forma alguma corrobora com as concepções de língua, linguagem e ensino encontradas com bastante ênfase nos documentos oficiais (PCN, LDB, OCEN), os quais não têm a devida abrangência na atuação profissional de professores em serviço.

Atrelados a isto, em uma perspectiva mais ampla, estão os estudos sobre o ensino reflexivo, nos quais podemos observar uma grande preocupação de se estabelecer, na escola, um contanto direto com os contextos socioculturais dos quais alunos e professores têm contato; além de que, ao estimular a reflexão dos alunos, os professores de quaisquer disciplinas, terão a possibilidade de dialogar sobre as variadas questões sociais no âmbito dos componentes curriculares que respondem em sala de aula. No caso da língua portuguesa, isso se torna ainda mais importante, pois é nesse espaço que os aspectos constitutivos da língua materna são discutidos constantemente, e é no todo social que podemos identificar os avanços da nossa língua com o passar dos anos.

Nessa linha de pensamento, estruturamos o plano teórico deste trabalho nos seguintes tópicos: a formação do professor: o percurso histórico e intersecções com o ensino de língua portuguesa, através de estudos como os de Alarcão (2001), Gasparotto & Menegassi (2016), Lelis (2001), Possenti (1996), Guedes (2006) e Linhares (2004); e o ensino dos gêneros orais: aplicações (ainda) em processo, com base nas teorias de Bakhtin (2003), Clark & Holquist (1998), Lima (2010), Farias (2009), Dolz & Scheneuwly (2004), Osias (2010) e Silva Júnior (2017). Após isso, trazemos dois encaminhamentos para a constituição de propostas de intervenção em aulas de língua portuguesa, utilizando os gêneros orais, estes sendo pautados em questões como a diversidade linguística e a prática de leitura reflexiva por intermédio dos textos escritos que os alunos têm contato.

A formação do professor: percurso histórico e intersecções com o ensino de língua portuguesa

Quando Alarcão (2001) defende em seu texto a necessidade de uma nova racionalidade para a profissão docente, já se tem indícios de que as práticas exercidas pelos professores nas salas de aula precisam partir de uma perspectiva reflexiva; isso porque o ensino, em meados da metade do século XX, insistia em se empregar numa concepção formalista/estrutural, que, nos olhares da linguística, se iniciou no começo do século XX, com base em Saussure (2006 [1916])¹ e outros teóricos estruturalistas.

Observando a sala de aula de língua portuguesa – e outras disciplinas – como âmbito de parceria e colaboração (GASPAROTTO & MENEGASSI, 2016), vemos que a necessidade de repensar a prática pedagógica é cada vez mais alarmante e emergencial, justamente porque passamos e continuamos passando por um processo de descentralização de identidades pessoais, profissionais, linguísticas, sociais e etc. Nessa mesma vertente, percebemos que essa necessidade não é recente, visto que já vinha sendo cobrada desde a publicação da LDBN² (1996) e dos PCN³ (1998), antes

1 Saussure é considerado o pai do estruturalismo linguístico. No entanto, não cita o termo “estrutural” em momento algum da sua obra. Essa homenagem veio a ser feita por intermédio das muitas leituras que alguns teóricos fizeram desde a publicação do Curso de Linguística Geral (1916).

2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada, em sua primeira edição, em 1996.

3 Parâmetros Curriculares Nacionais criados para apontar diretrizes referentes aos componentes curriculares da educação básica brasileira. Neste caso nos referimos aos PCN do ensino de língua portuguesa, que, como os outros, foi publicado em 1998 pela Secretaria Nacional de Educação Básica junto ao Ministério da Educação (SNEB/MEC).

mesmo de se pensar em “nova racionalidade” nos estudos europeus como os de Alarcão (2001).

Por muitos anos, em diversos países do mundo, a atuação profissional do professor obedeceu a uma lógica que privilegiou a racionalização técnica do trabalho professoral em vários níveis (avaliação, currículo, etc.), tomando como base uma perspectiva cientificista (LELIS, 2001). Visto isso, o atraso em se trazer inovações para os contextos de ensino e aprendizagem se dá por uma questão de opressão da profissão docente. Ou seja, o professor era levado a assumir um papel totalmente pautado no que as ‘ciências da educação’ ditavam, sem ter a autonomia de avaliar o contexto de ensino em que esteve inserido. Nesse período, tínhamos um ensino de língua portuguesa restrito, isto é, totalmente preso aos estudos gramaticais, tendo essa prática escolar como o único veículo para se ensinar e aprender a língua materna (POSSENTI, 1996).

Se por um lado tínhamos o ensino de língua portuguesa pautado na gramática, por outro já existiam as inovações delegadas pelos estudos variacionistas⁴ que vinham surgindo de pouco a pouco. Segundo Guedes (2006), tais contrapontos colocaram o professor de língua portuguesa em um processo de crise de identidade. “Nessa crise da língua que foi construída para ser padrão e a única língua cabível para a escrita e para a fala pública, para o exercício do poder, está a raiz da crise de identidade do professor de português” (GUEDES, 2006, p. 12). Essa questão dificultava até mesmo o reconhecimento da imagem social e pública do professor, o que se dava, também, pela grande diversidade social e cultural entre os docentes (LELIS, 2001) daquela época.

Hoje, em relação a isto, as instituições de formação continuada, influenciadas por muitos estudos que apontam a necessidade em modernizar a prática docente, apresentam a importância de qualificar o trabalho docente, que, como afirma Linhares (2004, p. 103),

[...] passou a dominar as políticas educacionais [...] traduz-se na prática de uma forma de desqualificação do professor, desde que põe em segundo plano a formação inicial e estimula modalidades a distância em prejuízo da modalidade presencial. Na prática isso significa um elemento a mais no empobrecimento da profissão docente, na medida em que a capacitação em serviço, se mal compreendida, poderá reduzir-se à mera prática na sala de aula desvinculada da necessária base teórica.

Ao observar as propostas da qualificação do trabalho docente, identificamos uma fraqueza por parte das políticas educacionais, pois não elas acabam não pensando de que forma isso precisa adentrar na formação do professor em serviço. Nesse contexto, a desqualificação se fantasia de possível estímulo ao empoderamento do professor, por meio de cursos online sem acompanhamento e nem mesmo propostas para aprimorar a prática docente. Isto é, muitas das qualificações resumem-se em textos e/ou vídeos afirmando que a prática deve ser melhorada através de algumas teorias, mas nem sempre é demonstrado como a relação teoria/prática pode ser feita.

Assim, observamos que a formação de professores, neste caso, de língua portuguesa, é alvo de diversos apontamentos, sempre no intuito de trazer inovações. Neste panorama, o intuito deste trabalho, como já apresentamos, é incentivar o uso dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa. Entendemos que, dessa forma, o trabalho com a oralidade pode ocasionar em mais momentos reflexivos em sala de aula, envolvendo alunos e professores, visto que, com esta prática, estes sujeitos irão conhecer a língua materna através de suas experiências de vida social, valorizando, dessa forma, os conhecimentos linguístico-discursivos que eles já trazem do contato familiar e sociocultural como um todo, como explicaremos no tópico a seguir.

Os gêneros orais em sala de aula: aplicações (ainda) em processo

Vem sendo constatado, em diversas pesquisas em educação e linguística aplicada, que expressar-se oralmente no contexto da sala de aula de língua portuguesa acarreta num conhecimento mais aprofundado sobre a língua materna, bem como de línguas estrangeiras (MARCUSCHI, 1996,

4 Aqui estamos tratando dos estudos sociolinguísticos, surgidos através das pesquisas de William Labov (2008), que contestava o estruturalismo e acreditava que a língua passa constantemente por um processo de mudança.

2001), isto quando se tem a habilidade de articular as modalidades oral e escrita nas atividades de ensino. Assim, relacionando o que se entende por gêneros do discurso⁵ com a expressividade oral em sala de aula, corroboramos com as seguintes considerações de Teixeira (2012, p. 242):

Na prática da expressão oral, o envolvimento lúdico e a informalidade parecem predominar nas atividades propostas na escola, particularmente por meio daquele que vem sendo o instrumento privilegiado de acompanhamento das aulas, o livro didático. Ordens como “converse com seu colega”, “exponha sua opinião” e “discuta em grupo”, tão vagas quanto pouco razoáveis, costumam suceder-se em atividades propostas, em geral, ao final das lições, sem qualquer sistematização ou justificativa.

A partir da realidade de ensino apontada pela autora, compreendemos que investigar as aplicações dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa na atualidade é uma tarefa um tanto complexa. Não apontamos isso como forma de constatar que não existem meios para intervir no ensino com esse tipo de atividade, mas sim, pela baixa credibilidade dada pelos professores em serviço para tal questão, uma vez que se estabeleceu, ao passar dos anos, um ensino de língua portuguesa altamente vinculado a prática de escrita em sala de aula. Entretanto, os estudos da LA, mesmo que com dificuldades, vêm insistindo em colaborar com a prática dos professores de língua portuguesa a partir dos gêneros orais, e, com isso, vêm conquistando bons resultados; isso justifica o ‘ainda’ - entre parênteses - no título deste tópico.

Os estudos dialógicos, representados pelas teorias do chamado círculo bakhtiniano⁶, na filosofia da linguagem⁷, foram e ainda vêm sendo a principal fonte de inquietação de pesquisadores da LA para o trabalho com os gêneros do discurso (orais e escritos) em sala de aula de língua materna e línguas estrangeiras, isso porque Bakhtin (2003, p. 11) acredita que:

[...] na estrutura da linguagem, todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado.

As noções substanciais são os aspectos que aproximam linguagem e sociedade, estes sendo, então, termos indissociáveis quando entendemos a linguagem como aspecto concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2003), composto por produções enunciativas⁸. Visto isso, os gêneros do discurso se apresentam como tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados para fins específicos em ambientes sociais diversos (BAKHTIN, 2003), nos levando a pontuar que todos os enunciados que produzimos em ambientes sociais são gêneros do discurso, os quais são relativamente estáveis por ser a linguagem um fenômeno apto a mudanças sócio-históricas.

Bakhtin (2003) ainda lembra os gêneros do discurso são compostos por três elementos, a saber: o conteúdo composicional, o estilo e a temática. Nesse sentido, percebemos que eles são

5 Conceito que será refletido mais à frente, ainda neste tópico.

6 O Círculo de Bakhtin é constituído por uma equipe de estudiosos, na qual os integrantes principais são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev. Todos eles possuíam pretensões filosóficas comuns e se juntavam no intuito de debater os seus pensamentos, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK & HOLQUIST, 1998 [1984]).

7 Os trabalhos referentes ao círculo bakhtiniano se enquadram na filosofia da linguagem, justamente por serem pensamentos filosóficos, mesmo que estes tenham contribuído para o sociointeracionismo linguístico, o estudo literário e outros campos de investigação.

8 Para Bakhtin (2003), a linguagem é composta por enunciados. Estes são constituídos por palavras, frases e outras estruturas quando as mesmas provocam, na interação verbal, respostas ativas, tanto por parte do locutor (eu) com o interlocutor (o outro). A partir disso surge a noção de dialogismo, sendo esta o ponto chave para qualquer aprofundamento teórico nos estudos bakhtinianos.

criados em esferas distintas, e, diante disso, os sujeitos que já estejam habituados e situados em determinada esfera carecem apropriar-se de outros gêneros emergentes nela, uma vez que os gêneros do discurso são estáveis e instáveis ao mesmo tempo. “São estáveis porque todos os nossos enunciados correspondem, de uma forma ou de outra, à repetição de enunciados anteriores. São ao mesmo tempo instáveis porque todo sujeito falante, ao produzir enunciados por meio da repetição de enunciados anteriores” (LIMA, 2010, p, 115), pois “sempre o faz de maneira mais ou menos criativa e de acordo com as novas circunstâncias da situação comunicativa em que se encontra” (*op. cit*, p. 116).

Nesse contexto, ocorrem alguns processos de adaptação das práticas orais de linguagem para a sala de aula. Há quem considere a adaptação como um processo de didatização:

[...] a maioria desses gêneros⁹ (...) percorre um processo de didatização, ou seja, saem da sua prática social de linguagem em um contexto externo para serem vivenciados na sala de aula. As instâncias sofrem alterações, pois o gênero torna-se um constituinte da aula com objetivos pré-definidos no planejamento escolar. Desde o suporte até a intenção comunicativa do gênero sofreram alguma modificação uma vez que a situação será “ficcionalizada” (FARIAS, 2009, p. 45).

A ficcionalização tratada pela autora também se faz presente nas importantes considerações de Dolz e Scheneuwly (2004) - teóricos percussores do uso da sequência didática no trabalho com gêneros - sobre os gêneros orais:

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças especialmente a meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia (p. 139).

As possibilidades de utilização dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa são diversas. Eles, geralmente, são mais utilizados quando a preocupação está concentrada em trazer a recepção de textos literários para a aula de língua por meio de peças de teatro, leitura em voz alta, conto e reconto e etc., o que constitui a relação mencionada por Dolz e Scheneuwly (2004) sobre os meios de linguagem requeridos no trabalho com os gêneros orais. No entanto, notadamente, existem possibilidades de trazer os gêneros orais para o aprimoramento dos conhecimentos linguístico-discursivos do aluno, através do estudo da diversidade linguística, por exemplo.

Conforme o quadro abaixo, criado por Osias (2010, p. 16), existem muitos gêneros orais que podem ser de grande valia para o ensino de língua portuguesa em quaisquer níveis de ensino quando acatados pelos professores:

Gêneros orais não-ensináveis (espontâneos, cotidianos)	Gêneros orais ensináveis (comunicação pública formal)
Diálogo íntimo de salão	Seminários
Diálogo íntimo de círculo	Debates
Diálogo familiar-cotidiano	Entrevista jornalística e profissional
Gêneros breves cotidianos de saudação	Discursos
Despedidas	Aulas
Votos	Comunicação pública formal
Relatos cotidianos	Relatório de experiência

⁹ A pesquisa de Farias (2009) utiliza a nomenclatura “gêneros textuais”. Nesse trabalho, optou-se pela nomenclatura “gêneros do discurso” por esta se enquadrar na nossa linha dialógica de investigação. Rojo (2005, p. 185) entende que “a (...) teoria dos gêneros do discurso – centravasse - sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a (...) teoria dos gêneros de textos - na descrição da materialidade textual”.

Telefonemas	Testemunho em instância formal
Piadas	Conto oral
Avisos	Pregação
Programa de rádio (a depender do estilo)	Conferência

Mesmo que alguns dos gêneros não sejam considerados ensináveis, como apresenta o quadro, estes podem ser trazidos para a sala de aula em outros momentos específicos, visto que o ensino de línguas abre diversos leques e possibilidades para o uso da oralidade e da escrita, sabendo que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Dessa maneira, é pertinente que haja um conjunto de práticas situadas com objetivos específicos vinculados às necessidades dos alunos no que tange ao conhecimento e, sobretudo, à identidade linguística que eles constituem com o passar dos anos, tendo como meio as práticas escolares no ensino de língua portuguesa.

É importante, nessas práticas, que os professores criem momentos reflexivos para que abordagens tão relevantes não passem de meras atividades da aula de língua materna na escola. É salutar que temas como a diversidade linguística sejam abordados constantemente, pois a constituição do perfil social dos alunos resulta, também, da aprendizagem constituída no contexto escolar, no qual o ensino de língua materna atua com grande ênfase e plausibilidade cotidianamente (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 31).

Nesse viés, ainda é válido mencionar a falta de compreensão de muitos professores em relação às práticas orais – nas quais se inserem os gêneros orais – em sala de aula.

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita; □ os professores analisam o oral a partir da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados) (PIETRO, WIRTHNER 1996, p. 132 *apud* DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 167).

A questão levantada pelos autores se faz salutar num estudo como o nosso, pois da data de publicação até os dias atuais a realidade do emprego dos gêneros orais em sala de aula ainda é semelhante, uma vez que para o uso deles é necessário, na percepção de muitos professores, partir do uso da escrita. Em relação a isto, podemos perceber que muitos professores entendem a linguagem como algo totalmente pautado na escrita. Porém, sabemos que a escrita é apenas uma modalidade de linguagem e que a oralidade (fala) tem o mesmo impacto social quando tratamos do estudo da linguagem em diferentes campos¹⁰. Observamos, assim, “uma acentuada dependência do oral em relação à escrita – portanto, defender um oral puro e absolutamente independente de quaisquer traços da língua escrita não tem sido viável no nosso ensino, uma vez que a interação entre ambos é grande” (OSIAS, 2010, p. 10).

¹⁰ Os diferentes campos que apontamos são os da Linguística Textual (LT), da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso (AD), Análise da Conversação (AC) e dentre outros, nos quais o estudo da linguagem contempla, sempre, as modalidades oral e escrita.

Diante de tudo até aqui mostrado sobre a contínua emancipação do trabalho com os gêneros orais no ensino de língua portuguesa, pudemos observar a importância da interface entre a visão de linguagem como fenômeno concreto com a necessidade de inovar a prática de ensino que ainda vem estando imbricada no que diz respeito às correntes formalistas¹¹ que deram início a expansão do estudo restrito da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, vimos que as possibilidades de aplicação dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa contribuem para o ensino como uma rica e prazerosa fonte para a aquisição de conhecimento linguístico-discursivos, e, com olhos mais críticos para as reflexões contidas até aqui, como uma forma de olhar mais cautelosamente para a formação do professor.

Possíveis utilizações dos gêneros orais no letramento escolar em aulas de língua portuguesa

Com base nas considerações apresentadas até o momento, apresentamos, aqui, dois encaminhamentos para intervenções em aulas de língua portuguesa, tomando como base os gêneros orais. Não é o nosso intuito, nesse espaço, nem tampouco nesse artigo, apresentar propostas prontas para que os professores da educação básica sigam criteriosamente, mas sim, estimular o senso de pesquisa e a auto-observação do professor, o qual, por meio dessas reflexões, poderá interferir na sua própria prática, pois ele a conhece mais do que ninguém.

Valorização da cultura local dos alunos com o uso da oralidade na aula de língua portuguesa

Com base no conhecimento dos alunos sobre o lugar onde vivem, é possível desenvolver algumas sequências de atividades no intuito de estimulá-los a entender melhor as questões sociais que permeiam a vivência de cada um, uma vez que as salas de aula, tanto no ensino público como no privado, contemplam alunos de localidades distintas: zona urbana e zona rural; lugares mais distantes da escola e lugares mais próximos dela, etc.

Nesse sentido, tomando como base o gênero oral debate, é possível dar início às atividades focalizando em questões como o desenvolvimento econômico da cidade, no qual os alunos poderão expor os seus principais pontos de vista sobre o funcionamento do mercado financeiro; os aspectos culturais, como as doutrinas religiosas que a população vem se enquadrando, incluindo os hábitos, crenças e costumes que estes seguem; as concepções sobre a política na cidade, desde as épocas de eleições até o cumprimento das propostas dos candidatos e a melhoria da cidade em contexto amplo; a educação escolar e a saúde e a suas relações com os aspectos já mencionados; etc.

Em seguida, se pode explorar o gênero relato de experiência através de vídeos produzidos pelos alunos em equipes. Cada equipe, com 5 (cinco) ou 6 (seis) alunos, elaboram vídeos dando ênfase a um dos aspectos citados no debate, nos quais, com a pesquisa investigativa, irão explorar ainda mais os conhecimentos sobre o aspecto denominado para a equipe e, na socialização, conhecerão mais sobre o que as demais equipes irão tratar durante a aula.

A socialização já abre espaço para explorar o gênero seminário que nem sempre tem a sua utilização correta em sala de aula. Ou seja, os alunos, e até mesmo os professores, acabam fantasiando o seminário como uma simples exposição lida de pesquisas realizadas no meio virtual. A finalidade que trazemos em relação a esse gênero é a possibilidade de diálogo social (BAKHTIN, 2003; ZOZZOLI, 2016) estabelecido pelos sujeitos através de pesquisas que perpassam os limites da sala de aula e do meio virtual, o que pode ser visto com eficácia por meio da pesquisa no lugar em que vivem, dando-os a oportunidade de observar o que emerge a cidade com outros olhares. Além disso, é possível abordar questões como a diversidade linguística do município com base em dados de fala.

11 O formalismo russo, na linguística, abrange teorias como a do estruturalismo linguístico, de Saussure (2006), e do gerativismo, de Chomsky (1998). Esses aportes teóricos desenvolveram visões sobre a língua como objeto abstrato e, sobretudo, inapto a variações ou mudanças, isto é, como uma estrutura. Seguindo essa noção de estrutura foi que a gramática normativa foi estabelecida como a fonte do saber linguístico para os usuários da língua. No entanto, deve-se considerar, também, que essa norma padrão estrutural seguida pelos gramáticos nada mais é do que uma variação linguística com maior prestígio social.

Assim, consideramos que o trabalho com a oralidade em sala de aula não se resume no trabalho focado em apenas um gênero, pois um leva à necessidade de se expandir outros. Nesse encaminhamento, trouxemos gêneros do tipo 'ensináveis', como afirma Osias (2010). A seguir, vemos, também, uma possibilidade de valorizar os gêneros 'não-ensináveis'.

Inter-relações de culturas em sala de aula

Quando tratamos de intercruzamento de culturas e valores pode-se pensar, inicialmente, numa miscigenação, porém não é exatamente isso que queremos defender. Sabemos que para tratar de determinada cultura, seja local, regional, nacional ou global, é de suma necessidade partir da língua/linguagem, considerando que é através dela que podemos identificar as distinções e as aproximações de uma à outra cultura.

Nesse sentido, abordar os gêneros denominados 'não-ensináveis' se faz importante em atividades que enfoquem a oralidade dos alunos. Por meio do gênero piada ou conto oral, podemos observar diversos temas que circulam no todo social, como a igualdade de gênero, os direitos da mulher, a quebra de tabus sobre o sexo e demais questões importantes a serem discutidas no intuito de contribuir para a formação humanística que também é desenvolvida no contexto escolar.

Santos (2016), ao tratar das contribuições dos diversos tipos de histórias para o ensino, argumenta que:

As histórias, em sua maioria, recolhem diversos contos, mitos e lendas originários de grupos étnicos africanos e indígenas, expressam-se por meio de fábulas, narrativas folclóricas, ditados populares, refletindo um painel histórico e cultural que compõe a identidade do povo (p. 59).

Podemos acrescentar, nessa afirmação, que os relatos cotidianos, as despedidas, os cumprimentos, etc. podem entrar como gêneros que estimulam a reflexão dos alunos, tornando-os responsivos ativos¹², principalmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Isto é, através da observação sobre o uso da linguagem nesses gêneros - que por muitos não são considerados como tais - é possível identificar diversas marcas culturais e perspectivas axiológicas¹³.

Essas abordagens, sem dúvidas, precisam ser complementadas com as atividades que já costumamos contatar em sala de aula. Entretanto, esse cruzamento entre língua/linguagem e sociedade vem como um meio de atratividade para o ensino de língua portuguesa que, em alguns discursos, pode ser visto como monótono e repetitivo. O uso dos gêneros não-ensináveis traz subsídios para que os alunos percebam que a linguagem é concreta e que podemos trabalhar diversas questões através dela, isso por intermédio de atividades de linguagem que diversas vezes passam despercebidas por nós - falantes e atores sociais.

Palavras finais

Como todo trabalho científico no âmbito da Linguística Aplicada no ensino e na formação de professores, o nosso está longe de trazer 'soluções' para possíveis problemas existentes em contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Entendemos que esse é um espaço de diálogo entre locutor e interlocutor, como bem lembra Bakhtin (2003), no qual possíveis encaminhamentos são traçados para estimular, no processo de leitura, o senso crítico dos professores, o que desencadeia em maiores possibilidades para que os alunos conheçam mais significativamente a língua de que falam e escrevem.

Vivemos em uma sociedade marcada pela fragmentação. Na educação escolar tal

¹² O aluno responsivo ativo é aquele que produz compreensões responsivas ativas, como podemos ver em: Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já no germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite aprender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (BAKHTIN/VOLOCHÍNIV, 2006, p. 135).

¹³ A noção de axiologia, oriunda de estudos do chamado círculo de Bakhtin, refere-se aos aspectos referentes ao juízo de valor, o que depende, também, de questões socioculturais.

fragmentação não é diferente, pois estamos sempre em processo de adaptação social como professores de língua portuguesa. A formação de professores, nesse panorama, atua como um aspecto que muito vem se modificando, uma vez que, a cada vez mais, precisamos de olhares para o processo contínuo de formação docente, uma vez que é nele que são constituídas as identidades que surtirão efeito na aprendizagem significativa dos tantos alunos que estão e estarão no processo de constituição do letramento escolar e, acima disso, social e humano.

Através dos nossos contatos com as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa consideradas tradicionais, chegávamos a acreditar que somente o conhecimento da estrutura da língua e as breves inovações trazidas pelos livros didáticos seriam os únicos e verdadeiros veículos para se aprender a língua materna, bem como as estrangeiras. No entanto, é no contato com o contexto científico e a observação da sala de aula no papel de professores-pesquisadores que percebemos o quão abrangente é a prática de ensino e o quanto nós, professores, podemos inovar ela em busca de resultados mais satisfatórios no tocante à aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, esperamos que as considerações apresentadas aqui agreguem nas salas de aula de língua portuguesa como subsídio relevante para a inovação das práticas profissionais de professores da educação básica, como também, estimamos despertar, no contexto científico, possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas, sejam elas etnográficas, colaborativas e/ou de intervenção, trazendo os gêneros orais para aulas de língua portuguesa e outras línguas como fonte importante para desenvolver progressivamente os conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos.

Referências

- ALARCÃO, I (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL, SNED. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: UNB, 1998.
- CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin (1984)**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FARIAS, L. F. P. **Os gêneros orais: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino de língua materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. . Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA (UFSC) (ONLINE)**, v. 34, p. 948, 2016.
- GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LELIS, I. A. O. M.. A construção social do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, São Paulo, v. 17, p. 40-49, 2001.
- LIMA, A. P. (Re) pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 1o sem. 2010.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. **6º Congresso de Língua Portuguesa**. – PUC-SP, 1996. (mimeo).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. **Temática (João Pessoa. Online)**, v.8 Ano VI, p. 01/08-20, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SANTOS, S. G. Práticas de letramento no Projeto Baú de Leitura: um estudo de caso em uma turma da zona rural do agreste sergipano. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, M. Y. L; SILVA, E. B. **Letramentos, ensino e formação docente: diálogos em perspectivas contemporâneas**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2016, p. 45-81.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA JÚNIOR, S. N. A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a produção de micro gêneros orais em situações de letramento em contexto de ensino-aprendizagem. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 17-38, 2017.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 240-252, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

Recebido em 07 de julho de 2018.
Aceito em 6 de novembro de 2018.