

ORALIDADE, ORIENTAÇÕES CURRICULARES E LÍNGUA ESPANHOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA FALADA EM SALA DE AULA?*

ORALIDAD, ORIENTACIONES CURRICULARES Y LENGUA ESPAÑOLA: ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS OFICIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HABLADA EN CLASE?

Rafael Severo Schiites 1

Resumo: Atualmente, tem se discutido sobre o papel dos gêneros orais em contextos de ensino/aprendizagem e suas contribuições para a competência linguística dos discentes de Ensino Básico. Neste artigo, propomo-nos a discutir como o trabalho didático sobre a oralidade, e seus respectivos gêneros, é manifestado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e quais seriam seus pressupostos. O objeto de estudo desta pesquisa documental é o tratamento de aspectos acerca das práticas didáticas em aula envolvendo a língua falada, principalmente, no tocante ao Ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira em seu âmbito legal. Esta pesquisa se configura nos moldes da pesquisa qualitativa, fundamentando-se a partir dos conceitos de Casalmiglia-Blancafort/Tuson Vals (1999), Marcuschi (2007), Bakhtin (2011 [1952]) e Travaglia (2013). Este estudo nos permitiu constatar um número razoável de menções a oralidade, a primazia do estudo da língua em uso e uma forte presença de pressupostos teóricos bakhtinianos.

Palavras-chave: Oralidade; Gêneros Oraís; Língua Espanhola; OCEM.

Resúmen: En los días actuales, se ha discutido sobre el rol de los géneros orales en los contextos de enseñanza/aprendizaje y sus contribuciones para la competencia lingüística de los discentes de Enseñanza Básica. En este artículo científico, nos proponemos a discutir como la labor didáctica sobre la oralidad, y sus respectivos géneros, se manifiesta en las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Média (OCEM) y cuáles serían sus presupuestos. El objeto de estudios de esta investigación documental es el tratamiento de aspectos referentes a las prácticas didácticas relacionadas a la lengua hablada, principalmente, en lo tocante a la enseñanza de Lengua Española como lengua extranjera. Esta investigación se configura en los moldes de la investigación cualitativa, y se fundamenta a partir de los conceptos de Casalmiglia-Blancafort/Tuson Vals (1999), Marcuschi (2007), Bakhtin (2011 [1952]) y Travaglia (2013). Este estudio nos ha permitido constatar un número satisfactorio de menciones a la oralidad, la primacía de estudio de la lengua en uso y una fuerte presencia de presupuestos teóricos bakhtinianos.

Palabras clave: Oralidad; Géneros orales; Lengua española; OCEM.

* Trabalho de avaliação para a disciplina Estudos sobre oralidade: questões metodológicas e teóricas, que faz parte da grade curricular do segundo semestre do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Considerações iniciais: uma breve contextualização sobre a oralidade no contexto educacional brasileiro

No tocante ao ensino de línguas no Brasil, uma das premissas basilares que orientam o trabalho docente é a otimização da competência comunicativa dos discentes, por meio de um contato mediado e sistematizado com diversos gêneros textuais e suportes de língua. Neste sentido, entendemos como competência comunicativa todo um conjunto de aspectos de natureza linguística, enunciativo-discursiva e pragmática relacionado ao processo de comunicação, em situações de uso de linguagem, e ao modo como o sujeito organiza tais informações cognitivamente. Tais situações, sejam elas em contexto real ou em contextos ficcionalizados em sala de aula, materializam-se por meio de gêneros discursivos, que se configuram nas modalidades oral ou escrita.

No entanto, vários autores, como Marcuschi (2008) e Bentes (2011), observam que há uma predominância do trabalho sobre os gêneros escritos, tanto no que diz respeito à pesquisa acadêmica, quanto no âmbito das práticas docentes no Ensino Básico. Sendo assim, mesmo que muito tenha sido feito nos últimos anos, reconhecemos que ainda há muito a se desenvolver em termos de uma sistematização do manejo de gêneros orais no contexto escolar.

Bentes (2011), p. 130) aponta a escassez de princípios teórico-metodológicos claros e de um programa de conteúdos, no tratamento da oralidade, que não seja conflitante com o trabalho sobre a escrita como as principais dificuldades no manejo desta modalidade em sala de aula. Outras dificuldades podem ser oriundas da própria natureza da fala, como apontam Travaglia (2013) e Bentes (2011), já que a comunicação via linguagem falada é marcada por um certo imediatismo em suas condições de produção, o que, por vezes, dificulta um estudo posterior ao momento em que ocorre uma determinada situação comunicativa. Em contrapartida, na linguagem escrita, esse traço é mais tênue, o que facilita um procedimento de análise textual posterior a seu instante de produção.

Acreditamos que as discussões anteriores também se estendem para o ensino de línguas estrangeiras. Por exemplo, Littlewood (1981) argumenta sobre como sessões de conversação, debates e diálogos podem criar ocasiões para uma interação social real em classes de ensino de língua. Além dessas questões, o professor teria que adicionar ao ensino de gêneros orais outras problemáticas, como os pontos de similitude e de distinção entre língua materna e língua estrangeira, o funcionamento e a composição de um determinado gênero em um situação comunicativa na língua alvo e seus distintos meios para a expressão da subjetividade, já que “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1992, p.225).

No caso específico do ensino de língua espanhola no Brasil, tem-se o imaginário de que os dois idiomas, o português e o espanhol, seriam muito semelhantes, devido ao fato de que ambas compartilham o tronco latino como “berço de origem” em sua história e evolução, e também por algumas semelhanças no âmbito linguístico. Tal afirmação, além de errônea, também permite inferir o pressuposto de que existiria somente um modelo de língua portuguesa e um de língua hispânica, desconsiderando a pluralidade de gêneros próprios para interação na língua falada, bem como as diferentes variantes linguísticas de ambos os idiomas. Ao refletirem sobre esses pressupostos, Kulikowski e Gonzalez (1999, p. 13) postulam que a tarefa dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira seria a de encontrar a justa medida dessa aproximação, de modo a não reproduzir e reforçar imagens equivocadas e criar maiores problemas.

Considerando esses aspectos, convém indagar o que os diversos documentos oficiais e leis que regem a educação no Brasil postulam sobre a atividade docente envolvendo a língua falada: como a oralidade é tratada nesses documentos? Quais pressupostos permeiam esse trabalho em tais documentos? Qual o papel da oralidade no ensino de Espanhol como língua estrangeira? Pensando em tais questões, este artigo foi formulado com o objetivo de problematizar, de maneira preliminar, como o ensino da oralidade e, conseqüentemente, dos seus respectivos gêneros é manifestado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs)*. Em outros termos, propomo-nos a analisar o tratamento de aspectos referentes à oralidade no âmbito das OCEM para as intervenções didáticas na especificidade da disciplina de Espanhol.

Tendo em vista tais objetivos, na seção a seguir, apresentaremos nossos pressupostos teóricos e práticas de pesquisa, bem como alguns conceitos relevantes para as análises apresentadas ao longo deste artigo. Logo após, na seção *Fundamentação metodológica*, iremos expor as concepções

norteadoras de nossas práticas de pesquisa. Em *aspectos gerais referentes à concepção de linguagem e à oralidade nas OCEM*, trataremos de excertos sobre estas duas categorias conceituais no referido documento, para, posteriormente, em *O ensino de língua espanhola e a oralidade nas OCEM*, nos centrarmos nos fragmentos que discutem as especificidades das práticas didáticas desta modalidade em aulas de espanhol.

Fundamentação teórica

Na presente seção, nos propomos a deslindar alguns conceitos pertinentes para nossa pesquisa, iniciando pela definição bakhtiniana de gênero discursivo, entendido como tipos relativamente estáveis de enunciados¹ (orais ou escritos), elaborados em cada campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2015 [1952], p. 262). Tal definição é importante porque enfatiza o caráter social e dialógico, tanto dos enunciados como dos gêneros discursivos, que sempre se modificarão em função de um outro, para o qual será endereçado um determinado enunciado e ocorrerá em um determinado contexto sócio-histórico. Sendo assim, podemos afirmar que o teórico russo defende que a análise linguística deve levar em conta os interlocutores e a situação em que ocorre uma determinada comunicação.

Convém ainda assinalar que esses gêneros discursivos se materializam em nosso cotidiano tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. Devido aos objetivos de nossa pesquisa, ocuparemos apenas da definição dos chamados gêneros orais. Baseando-se nas ideias bakhtinianas, Travaglia (2013) define tais gêneros como todos aqueles que tem como suporte a voz humana, em cuja composição e realização se leva em consideração as especificidades da oralidade, independentemente do auxílio (ou não) de material escrito. Em outras palavras, as situações comunicativas nas quais ocorrem a produção/recepção de tais gêneros tendem a ser distintas das que envolvem os gêneros oriundos da modalidade escrita.

Os estudos bakhtinianos influenciaram muitos outros teóricos posteriores, que estavam envolvidos com o ensino de línguas em seus respectivos países. Dentre esses teóricos, podemos citar como exemplo os suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que, influenciados pelas ideias bakhtinianas, problematizaram a didatização dos gêneros orais e escritos no contexto de seu país. Uma contribuição importante desses pesquisadores é a ideia dos gêneros como “megainstrumento de aprendizagem, que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p 64). É importante destacar que, apesar da influência bakhtiniana, os autores suíços fundam uma outra tradição de estudo de gêneros, que é a interacionista-sociodiscursiva, porém, acreditamos que é possível articular as ideias sobre gênero discursivos destes autores em nosso arcabouço teórico. Isto se deve ao fato de que, tanto Bakhtin como Dolz/Schneuwly consideram os gêneros discursivos em sua dimensão dialógica.

Neste sentido, podemos admitir, por um lado, que as teorias do autor russo nos fornecem a base macroteórica para o estudos dos gêneros como um todo, já que, em sua obra, não há uma diferenciação explícita entre os gêneros orais e escritos. Com relação a oralidade, ele menciona o “diálogo” real para explicar a alternância dos sujeitos no discurso, propriedade segundo a qual todo enunciado tem como princípio e fim absoluto os enunciados responsivos de outros (BAKHTIN, 2015 [1952], p. 275) e também o situa como a “forma mais simples e clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015 [1952], p. 279). Por outro lado, as definições dos teóricos suíços, por serem mais específicas no que tange às práticas didáticas sobre os gêneros discursivos em ambas as modalidades, nos permitem uma melhor análise do tratamento dos gêneros orais ao longo das OCEM.

Após tratar de nossas concepções teóricas sobre gênero discursivo, e também sobre gêneros orais, passamos a discutir mais especificamente sobre a oralidade, que é entendida por nós como um dos dois meios de materialização da linguagem humana. Casalmiglia-Blancafórt e Tuson-Vals (1999, p. 27) definem a modalidade oral da seguinte maneira:

A modalidade oral é natural, consubstancial ao ser humano

¹ Bakhtin (2011 [1952, p. 269) define o enunciado como “a unidade real da comunicação discursiva”, que reflete as condições específicas e as finalidades de cada campo de utilização pelo seu conteúdo temático, pelo estilo de linguagem e por sua construção composicional.

e constitutiva da pessoa como membro de uma espécie. Se produz no – e com – o corpo, aproveitando órgãos do sistema respiratório e de diferentes partes da cabeça: lábios, língua, fossas nasais (...) Também os movimentos dos olhos, diferentes expressões faciais e outros movimentos corporais que são parte importante da oralidade, assim como as “vocalizações” (sons bucais ainda que não linguísticos) e outros ruídos².

Baseando-se nesse fragmento, podemos afirmar que a oralidade é algo inerente ao ser humano, já que é produzida por nosso corpo; portanto, faz parte da nossa existência enquanto seres humanos. Marcuschi (2007, p. 40) também assinala que “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob as mais variadas formas ou gêneros discursivos que vão desde o mais formal ao mais informal e nos mais variados contextos de uso”. A partir destas duas definições, podemos dizer que, sendo a fala uma das formas pela qual a linguagem se materializa em nosso cotidiano, assim como a escrita, ela consiste de um aspecto primordial da interação social³ contextualizada e endereçada a um interlocutor ou a um grupo de interlocutores.

Tais posições teóricas irão influir nas práticas e nas políticas de ensino em sala de aula. Marcuschi (2007; 2008) e Bentes (2011) foram alguns dos autores que discutiram sobre as implicações didáticas da oralidade e sobre seu papel no ensino da língua. Neste âmbito, podemos assinalar que suas posições reforçam a ideia de que o papel das instituições escolares é guiar os discentes no sentido de uma percepção mais acurada sobre as complexidades envolvidas no processo da fala, não somente em suas (inter) relações com a escrita, mas também nos processos de produção e recepção de gêneros orais.

Por fim, é importante salientar que as definições discutidas ao longo desta sessão são pertinentes para nossa pesquisa por dois motivos. O primeiro se deve ao fato de reivindicarmos os estudos da linguagem no âmbito de suas práticas sociais, o que estabelece um ponto de convergência entre as teorias expostas anteriormente, a saber, os estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, os estudos de Travaglia (2013) sobre os gêneros específicos da oralidade, as considerações de Dolz/Schneuwly (2004) sobre o trabalho com os gêneros em aula, e as conceituações sobre oralidade de Casalmiglia-Blancafort/Tuson Vals (1999) e suas implicações didáticas, por Marcuschi (2007; 2008) e Bentes (2011). Já o segundo é porque, por meio dos conceitos discutidos ao longo desta sessão, debatemos como o supracitado documento trata das questões referentes à oralidade e aos gêneros orais no contexto do ensino da disciplina de Língua Espanhola, no contexto educacional brasileiro. Ou seja, ressaltamos que nossas discussões e interpretações, tanto dos fragmentos referentes à conceitos de aplicação mais geral sobre a língua falada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio como da seção específica sobre os conhecimentos de Língua Espanhola, se pautarão a partir de tais conceitos.

Fundamentação metodológica

Em termos metodológicos, este trabalho se configura nos moldes da pesquisa qualitativa, mais precisamente da pesquisa documental, que tem como principal característica o fato de que a fonte de dados, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um documento histórico, institucional, associativo, oficial, Etc. (TOZONI-REIS, 2010, p. 141). Isto se deve ao fato de nosso *corpus* de pesquisa (as OCEMs) consistir, justamente, de um documento oficial que objetiva regulamentar e embasar as práticas educacionais em todo o território nacional.

Dito isso, ressaltamos que nossa análise se centrará em excertos destes documentos nos quais se discute, de alguma maneira, alguns aspectos sobre a oralidade, ou sobre o ensino de gêneros orais na escola, focando-se principalmente no capítulo 4, intitulado *Conhecimentos de Espanhol*.

² La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en – y con – el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas nasales (...) También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales que forman parte importante de la oralidad, así como las “vocalizaciones” (sonidos bucales aunque no lingüísticos) y otros ruidos.

³ Volochinov (2017[1929], p. 218) definiu a interação sob uma perspectiva discursiva, se configurando como o acontecimento social que ocorre por meio da produção de um ou mais enunciados, e que consiste da realidade efetiva da linguagem.

Esse capítulo foi escolhido justamente porque aborda questões referentes ao “estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” (OCEM, 2006, p. 127).

Aspectos gerais referentes à concepção de linguagem e à de oralidade nas OCEM

De um modo geral, podemos afirmar que nas OCEM temos uma presença razoável de referências à oralidade e aos gêneros orais. Em tal documento, “a abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pela interacionismo” (OCEM, 2006, p. 23), cujo termo evoca uma influência notória dos pressupostos teóricos de Dolz/Schneuwly (2004). Tal aspecto se torna ainda mais evidente se levamos em conta sua proposta de considerar a linguagem como uma prática social contextualizada e histórica, que também está presente ao longo de toda a teoria bakhtiniana⁴. A adoção desta concepção de linguagem está mais explícita no seguinte fragmento:

Deve-se ressaltar que a noção de prática de linguagem aqui adotada compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo. Isso significa que as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados (OCEM, 2006, p. 29).

Essa posição teórica irá servir de alicerce para diversas discussões formuladas ao longo de todo o documento, e incide diretamente sobre as propostas de organização das atividades didáticas no ensino de línguas e no uso de material autêntico. Ou seja, as materialidades discursivas trabalhadas devem ser oriundas de diversos contextos sociais, suportes e mídias. Por exemplo, se analisamos os quadros de atividades de produção e recepção de textos, poderemos observar a orientação para o trabalho com textos “nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas” (OCEM, 2006, p. 37), como também de atividades de produção e escuta de textos orais e atividades de (re)textualização e reflexão dos alunos sobre sua própria produção, em ambas as modalidades. Ao analisar o fragmento anterior poderemos notar outro indicio da influência bakhtiniana nas terminologias empregadas no documento pelo uso do termo esfera, referindo-se aos diversos tipos de atividades sociais.

No referido documento oficial, também se faz evidente a premissa de assinalar a língua como interação e como uma atividade de produção de sentidos (OCEM, 2006, p. 25) e não somente como um sistema de signos. Menciona-se, aqui, que existem práticas tanto orais como escritas, nas quais o indivíduo faz uso do sistema linguístico, que consta de regras fonológicas, sintáticas, semânticas e que inclui o seu léxico. Sob essa ótica, o documento assinala que a posição defendida nele é a de uma estreita relação entre as formas linguísticas e seus usos e funções, envolvendo diversos processos que requerem conhecimentos de diferentes naturezas. Desta forma, se consideramos o que foi discutido anteriormente, podemos afirmar que esse documento deixa claro que a linguagem é somente mais um dos sistemas simbólicos que contribuem para as relações entre os seres humanos.

No que tange à oralidade e o ensino de gêneros orais em sala de aula, destacamos que há uma orientação aos professores para que as práticas didáticas sobre os textos orais se deem dentro de suas próprias especificidades, e não somente em sua relação com a escrita, conforme podemos notar no trecho a seguir:

Por força das orientações contidas nos diferentes documentos de parametrização construídos nos últimos anos e em consonância, ainda que parcialmente, com estudos produzidos

⁴ Podemos notar o aspecto sociohistórico da linguagem em Bakhtin em suas diversas considerações sobre os enunciados, que seriam suas unidades de emprego da língua, como por exemplo: “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2015 [1952], p. 268).

pela Análise da Conversação, pela Linguística Textual e pelas Teorias da Enunciação, ganham cada vez mais espaço (...) atividades de produção, recepção e análise de textos orais, **obviamente fora da orientação dicotômica e oposicionista – em relação à escrita –** (...) Sob essa lógica, pretende-se que o estudante veja **a fala e a escrita como modalidades complementarias e interativas** (...).(OCEM, 2006, p. 34, grifos nossos)

No fragmento, notamos um movimento no sentido de levar em consideração os estudos de campos da linguística que se propõem não somente ao estudo específico da língua falada, como a Análise da Conversação, como também de teorias que não considerem o texto apenas na perspectiva do texto escrito, como a Linguística Textual, e a língua como manifestação da subjetividade, como a Linguística da Enunciação. Porém, conforme pudemos constatar anteriormente, notamos também a influência de Bakhtin e do interacionismo, principalmente no que diz respeito à terminologia usada no documento. Neste sentido, podemos dizer que há uma certa flutuação terminológica ao longo do documento, já que algumas fontes conceituais não são devidamente citadas.

Em conformidade com esse ponto, se analisamos mais profundamente a parte referente à oralidade no já referido quadro de atividades, podemos observar como sugestão e exemplificação de textos alguns que, conforme aponta Travaglia (2013), tem como suporte a fala, como palestras, debates, seminários, teatro, etc., tanto nas atividades de produção como também de escuta de textos. Tal documento, além de uma proposta de discussão das relações entre gêneros orais e escritos, consta de uma problematização sobre a oralidade como forma de estudo dos diferentes níveis de formalidade no uso da língua e também da variação linguística.

No tocante a esse último ponto, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, uma das perspectivas presentes é a da heterogeneidade da linguagem e da cultura, que está diretamente relacionada às concepções de linguagem discutidas anteriormente e ao trabalho sobre a oralidade em aulas de língua estrangeira, principalmente no que diz respeito às questões da variação linguística e da utilização de amostras de língua em seu contexto de uso. Neste âmbito, podemos notar, nestas orientações aos docentes, os aspectos referentes à inclusão social e ao exercício da cidadania, já que “abrir a sala para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola” (OCEM, 2006, p. 108).

Em consonância com tais ideias, Bentes (2011, p. 44) afirma que um princípio metodológico importante, no âmbito da oralidade, é a possibilidade de construção e formação de sujeitos capazes de conhecer, respeitar e solidarizar-se com as diferenças. Assim, as políticas públicas relacionadas ao ensino da oralidade devem tomar como objeto de reflexão o que falar e como falar, ou seja, toma-se as práticas de linguagem em seu âmbito social, para o exercício da cidadania e do respeito às diferenças. Na seção a seguir, veremos como tais pontos se configuram, nas OCEM, no que tange ao ensino específico de Língua Espanhola.

O ensino de língua espanhola e a oralidade nas OCEM

Convém salientar que, ainda que alguns dos fragmentos problematizados nesta seção não façam uma referência direta à oralidade, acreditamos que eles têm total relação com as práticas didáticas referentes a tal modalidade de linguagem. Assim sendo, no que diz respeito às práticas didáticas referentes ao ensino de Língua Espanhola, fica evidente que tal documento é dotado de um caráter minimamente regulador, no sentido de estabelecer posições teórico-metodológicas e sugerir alguns caminhos ao professor (OCEM, 2006, p. 127), além de um debate sobre o papel do espanhol no contexto educativo das escolas brasileiras.

Sob tal perspectiva, temos uma ênfase no trabalho docente de modo a minimizar os diversos reducionismos e estereótipos que fazem parte do imaginário dos brasileiros com relação à língua hispânica e seus falantes, de forma que a heterogeneidade em tais manifestações de língua seja o foco, em detrimento do predomínio da variante peninsular. Tais aspectos podem ser mais bem visualizados no seguinte fragmento:

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente

nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral -, se interpenetram e diluem. (OCEM, 2006, p. 129)

Nesse fragmento, é notório o objetivo de demarcar um lugar teórico para a docência no ensino de línguas, que deverá se pautar pelas reflexões realizadas ao longo do documento, ainda que esse não apresente uma proposta fechada e uma única linha de abordagem. Tais propostas, como podemos observar ao final do documento, preveem que não se trate mais a oralidade e a escrita, bem como sua compreensão e produção, de forma isolada.

Outro ponto amplamente discutido nesse documento, que também diz respeito ao trabalho didático sobre as práticas orais, é a questão do papel da língua materna nas aulas de espanhol. Neste âmbito, são debatidos os efeitos da proximidade/distanciamento entre os dois idiomas e da língua enquanto manifestação da subjetividade dos falantes, cuja estruturação é baseada, primeiramente, na língua materna, o que faz com que as produções dos estudantes em língua estrangeira se assemelhem às formas correlatas em sua língua materna. Considerando isso, podemos notar nessas premissas uma forte influência das teorias da enunciação, tal como já está mencionado no documento (OCEM, 2006, p. 34), que tiveram como um de seus maiores representantes o filósofo Émile Benveniste, que afirma que “é na linguagem e pela linguagem que homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286).

Esse fenômeno da suposta proximidade entre os dois idiomas faz com que se crie um imaginário de uma suposta facilidade no desempenho da fala em língua espanhola para os falantes brasileiros. Mas, como isso acaba não ocorrendo, os estudantes, em um primeiro momento, ficam desmotivados, conforme o seguinte fragmento:

A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto a rapidez da aprendizagem do espanhol para uma fase que pode ir à desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência. Da ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (...) que traz ao espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês, por exemplo, os aprendizes passam, muito rapidamente, à ideia de que é impossível aprender essa língua, impossível encontrar os pontos de separação em relação ao Português que garantam que não permanecerão nessa espécie de meio de caminho (OCEM, 2006, p. 140).

Tais aspectos devem ser levados em consideração pelo professor de Espanhol Língua estrangeira, de modo que se minimizem tais reducionismos e que os alunos tenham consciência não somente das diferenças entre os dois idiomas como também de que a língua também implica a manifestação da identidade dos sujeitos falantes, já que, por meio da fala, podemos reconhecer algumas características como grau de escolaridade, o lugar de onde vem esse sujeito e o grupo ao qual pertence. Esse ponto nos leva a outra discussão, que diz respeito a questão das variantes no ensino da referida língua estrangeira.

Neste âmbito, é ressaltado no documento o caráter heterogêneo da comunidade hispanofalante e de suas manifestações linguísticas, conforme o seguinte fragmento:

Na apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensinando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?(OCEM, 2006, p. 134).

O que temos na citação acima é um posicionamento evidente contra o ensino de uma língua *standard*, já que isso não condiz com a realidade de toda uma comunidade de falantes espalhados em várias regionais do planeta, em que cada grupo social tem uma história própria e também suas formas próprias de manifestarem-se via linguagem. Considerando tal ponto, o próprio documento menciona que o papel da escola é o de “atuar no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e permitir a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (OCEM, 2006, p. 134), não estimulando uma standardização da língua e o prestígio de uma variante sobre outra. Ao adotar tal viés teórico-metodológico em nossas intervenções didáticas, trabalharíamos a linguagem enquanto uma prática social localizada e contemplaríamos o papel do professor de língua estrangeira como um fomentador cultural do exercício da cidadania e do respeito às diferenças.

Com relação a esse último ponto, o documento explicita que podemos associar o trabalho com os gêneros orais em sala com a noção de alteridade, já que esse contato com o outro provocaria nos discentes deslocamentos e reflexões sobre suas próprias práticas com relação à língua materna. Tal aspecto pode ser visualizado no trecho a seguir, em que o desenvolvimento da compreensão é descrito nos seguintes termos:

O desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncios, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia ...) e de como, quando, porquê, para quê, por quem e para quem é dito; (OCEM, 2006, p. 151).

É preciso chamar a atenção para o fato de que, neste excerto do documento, temos não somente uma menção direta a aspectos próprios da linguagem oral, como pausas, silêncios, interrupções, entonação e ritmo, como também uma recomendação aos docentes para que levem em consideração tais aspectos. Essas marcas devem ser levadas em conta para que o professor deixe claro aos seus estudantes que as práticas linguageiras visam, em geral, a alguma forma de interação dentro de um contexto de uso de língua. Por outra parte, no excerto seguinte, no qual descreve-se o desenvolvimento da produção oral, também temos referências explícitas à características próprias da oralidade:

O desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assumo o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso; (OCEM, 2006, p. 151).

Além da menção aos turnos, que são uma característica própria da modalidade oral, podemos notar intersecções com a teoria bakhtiniana no diz respeito a noção da *alternância dos sujeitos no discurso*. Conforme vimos em nossa seção de *fundamentação teórica*, por meio de tal noção o pesquisador russo estabelece que o discurso do outro é princípio e fim da produção

enunciativa, cujos limites são engendrados nos diversos campos de atividade humana. Tal fato é bastante pertinente se pensarmos que o próprio Bakhtin, ao tratar deste conceito, usa justamente o diálogo para exemplificá-la.

Deste modo, espera-se que, por meio dos estudos sobre a oralidade, os alunos possam não somente manejar satisfatoriamente as formas de língua em situações comunicativas, reais ou ficcionalizadas, como também possam refletir sobre alguns outros aspectos envolvidos na produção e compreensão das práticas orais. Porém, para fins de concluir esta sessão, ressaltamos que as orientações presentes no documento não têm a pretensão de prever uma proposta fechada e nem de resolver todos os problemas e desafios educacionais brasileiros. Isso se deve muito ao fato de que, tendo em vista diferentes contextos socioculturais e pedagógicos, ao longo de todo o país, não se poderia prever práticas que pudessem ser aplicadas em todo o território nacional. Sob esta ótica, o papel do professor seria o de adaptar, da melhor forma possível, tomando em consideração as suas particularidades, essas orientações em suas práticas educativas, tanto no que tange ao ensino da modalidade oral quanto da modalidade escrita.

Considerações finais

Ao longo destas páginas, debatemos sobre alguns aspectos presentes nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) que são referentes às intervenções pedagógicas envolvendo a modalidade oral e alguns de seus gêneros discursivos em Língua Espanhola. A partir das discussões anteriores, podemos concluir que alguns aspectos teórico-metodológicos referentes à oralidade se fazem presentes nesse documento, que não foi concebido sob o objetivo de apresentar fórmulas e sugestões prontas para os professores de Ensino Médio. O mote dessa proposta se configura em apresentar sugestões e demarcar posições teóricas para guiar a prática docente em todo o território nacional.

Um dos pontos que merecem destaque diz respeito ao estudo das relações entre a fala e a escrita, e seus respectivos gêneros, nas intervenções didáticas, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Neste sentido, o documento aborda o tema apresentando posições teóricas, que vão ao encontro das pesquisas de diversas áreas de estudo, como a Análise da Conversação, a Linguística Textual e as teorias enunciativas, que são as teorias mencionadas explicitamente no documento.

Além disso, pudemos visualizar em alguns dos excertos elencados, principalmente por meio de alguns termos empregados, uma influência implícita das teorias de Bakhtin sobre os *gêneros do discurso*, e também dos suíços Dolz/Schneuwly. Isto nos leva a inferir que há uma certa flutuação terminológica ao longo do documento, já que menciona-se algumas teorias e, algumas vezes, usam-se termos que remetem a outras teorias. Contudo, os professores que procuram um ponto de partida teórico para compor uma metodologia de trabalho que integre as mostras de língua, nas duas modalidades, enquanto práticas sociais, têm nas OCEM um bom aparato inicial para embasar seu cronograma letivo.

Um outro aspecto positivamente relevante é a relação feita entre o estudo de língua (s) e o exercício da cidadania e o respeito às diferenças. Sobre essa discussão, ressaltamos que o documento sugere de forma bastante clara o papel da disciplina de língua estrangeira, mais especificamente da Língua Espanhola, como um meio de fomentação ao contato com diversas formas de cultura por meio da linguagem, que deve ser vista não somente como uma forma de expressão e comunicação, e sim como um meio que constitui significados, conhecimentos e valores que configuram a identidade dos povos de fala hispânica.

Em contrapartida, acreditamos que as OCEM ainda carecem de um tratamento mais específico de aspectos relacionados ao ensino da oralidade em sala. Em outras palavras, ainda que se tenha particularidades da didatização dos gêneros cujos processos de produção e recepção são oriundos da modalidade oral, tal ponto ainda é enfatizado em sua relação com os gêneros discursivos específicos da modalidade escrita. Partindo desse pressuposto, podemos assinalar que o professor necessitará de um aporte teórico mais específico para orientar o trabalho docente sobre a fala e suas especificidades enquanto prática social contextualizada de linguagem. Neste sentido, recomenda-se uma leitura das obras *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi e *Gêneros Oraís e escritos na escola*, de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, já

que elas constam de capítulos que abordam o tratamento da oralidade em contextos de ensino/aprendizagem.

Por fim, devemos ressaltar que o documento aqui analisado rege tanto as práticas educacionais dos professores da disciplina de Língua Espanhola em todo o território nacional, como também a elaboração de materiais didáticos que irão auxiliar esses professores. Tal aspecto nos faz refletir sobre a própria formação docente nas universidades brasileiras, uma vez que é tarefa do professor, a partir de preceitos teóricos, atuar no processo de elaboração didática, de modo, ainda, a respeitar a diversidade e o exercício da cidadania.

Deste modo, os currículos das instituições formadoras têm o papel de facultar aos acadêmicos uma grade curricular que contemple esses pontos problematizados no referido documento ao longo de suas disciplinas, principalmente no que tange à oralidade e seus respectivos gêneros. Neste sentido, devemos fazer a ressalva de que é impossível para um professor da educação básica dar conta de trabalhar todos os gêneros da oralidade, devido à diversas questões logísticas e hierárquicas que permeiam a construção curricular das instituições de Ensino Superior. Ainda assim, acreditamos no valor destas orientações das OCEM referentes à oralidade, no sentido de uma ampliação de suas possíveis abordagens em sala de aula. Sobre esses aspectos, as duas questões que ficam são: nossos professores da Rede Pública de Ensino Básico estão preparados para cumprir tais requisitos? Nossas universidades realmente proporcionam uma formação que permite com que os professores atentem para as nuances do ensino da modalidade oral em sala de aula? Cabe a cada um refletir sobre tais perguntas, segundo o seu próprio contexto e condições de trabalho.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2015.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução e revisão técnica Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Vol. 1, Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BENTES, Anna Christina. **Oralidade, política e direitos humanos**. In: ELIAS, Vanda Maria. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura. São Paulo, Contexto, 2011.

CASALMIGLIA-BLANCAFORT, Helena; TUSÓN-VALLS, Amparo. **Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Editora Ariel SA, 1999.

DOLZ, Joachim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía**. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. 9, 1999, p. 11-19.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo**. Madrid: Cambridge University Press, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

TOZONI-REIS, Marília. F. C. **A Pesquisa e a produção de conhecimentos**. In: Caderno de formação: formação de professores cultura, educação e desenvolvimento. (Vol. 3). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros Oraís: conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**, volume 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Recebido em 4 de março de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.