

AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE LETRAMENTO VIABILIZADAS PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Darkyana Francisca Ibiapina (UFPI)
darkybiapina@hotmail.com

RESUMO: A escola tem como papel fundamental favorecer a ampliação das possibilidades comunicativas dos alunos, tornando-os leitores e produtores de textos efetivos de diferentes gêneros, sejam eles orais, escritos ou multimodais. Acreditamos que a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa adquire importância fundamental no sentido de que pode facilitar a ampliação dessas possibilidades pelos alunos e capacitá-los para a aquisição de novas habilidades linguísticas. A partir desse entendimento, o nosso objetivo consistiu em analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como: Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Costa (2012), Faraco (2009), Kleiman (2005), Miller (2009), Marcushi (2000, 2008), Rojo (2009, 2012), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnográfica. Dentre outros resultados, percebemos que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais. O trabalho com os gêneros orais não é considerado como uma prática de linguagem efetiva na sala de aula, ocorre esporadicamente, pois não é um saber exigido sistematicamente pela cultura escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Oralidade. Letramento. Gêneros discursivos.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver a competência comunicativa dos alunos, objetivo que se coloca para escola, especialmente para as aulas de Língua Portuguesa, exige necessariamente um trabalho que amplie as suas capacidades de tornarem-se leitores e produtores de textos efetivos de diferentes gêneros, sejam eles orais, escritos ou multimodais. Nesse sentido, o trabalho que se desenvolve em sala não pode se dissociar de práticas de linguagem intermediadas por diferentes gêneros discursivos¹, os quais, como explica Bakhtin (2003), são criados pelos indivíduos, por

¹ Utilizaremos a expressão gêneros discursivos ou do discurso por estarmos fundamentados na teoria bakhtiniana. Bakhtin (2003, p. 262), define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, pois cada esfera social da atividade humana cria, a partir de suas necessidades comunicativas, seus tipos particulares de gêneros discursivos.

meio de sua função social e ideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas em cada esfera social da atividade humana, a partir de suas necessidades comunicativas.

Diante dessa temática, o nosso objetivo consistiu em analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Quanto aos aspectos metodológicos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnográfica, cujos procedimentos selecionados para geração de dados foram: a entrevista semiestruturada, o registro em diário de campo e a observação participante. As nossas análises fundamentaram-se nos estudos de autores como: Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Costa (2012), Faraco (2009), Kleiman (2005), Miller (2009), Marcushi (2000, 2008), Rojo (2009, 2012), dentre outros.

As questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e, em especial, ao trabalho com os gêneros discursivos já fazem parte de nossos estudos desde nossa pesquisa de mestrado (IBIAPINA, 2011), quando abordamos sobre a relação entre o fazer pedagógico e a ampliação da competência comunicativa dos alunos no Ensino Fundamental. Na referida pesquisa, dentre outros resultados, verificamos que à medida que os alunos avançam de ano/série, os professores dedicam a maior parte do tempo das aulas aos aspectos estruturais da língua, realizando uma abordagem de gramática prescritiva de forma isolada dos contextos efetivos de comunicação dos alunos, conseqüentemente, preocupam-se menos com o desenvolvimento da oralidade e focam mais atividades com a modalidade escrita da língua. Tal resultado, nos mobilizou a desenvolver essa investigação, em nível de doutorado, em turmas de 1ª e de 3ª série do Ensino Médio. Esse estudo, portanto, é um recorte de nossa investigação no referido curso, realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do estado do Piauí (PI).

Dentre outros resultados, percebemos que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais, especialmente, no último ano do Ensino Médio, quando a preocupação se volta para o resultado das avaliações externas. O trabalho com os gêneros orais não é considerado como uma prática de linguagem efetiva na sala de aula, ou seja, ocorre esporadicamente, pois não é um saber exigido sistematicamente pelo sistema e pela cultura escolar.

A seguir faremos uma breve discussão sobre o conceito de gêneros do discurso e sobre de que forma as orientações teóricas sobre o estudo dos gêneros podem ser bem aproveitadas situações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEITOS E APLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Há muito tempo os estudos dos gêneros despertam o interesse de filósofos e estudiosos da linguagem. No Ocidente, esse estudo teve início com Platão (tradição poética), a partir de suas análises de gêneros literários, há mais de vinte e cinco séculos. Na Grécia Antiga, firma-se com Aristóteles que teorizava sobre os gêneros retóricos, os quais eram considerados modos de organização dos discursos, cuja finalidade era convencer as pessoas nas situações públicas, comuns na Grécia Antiga (ALVES-FILHO, 2011). A tradição dos estudos dos gêneros passa por toda a Idade Média, pelo Renascimento e pela Modernidade até chegar ao século XX, conforme Marcuschi (2008).

Hodiernamente, o tema ultrapassa suas relações com a literatura, passando a ser usado também em diversas outras áreas: Etnografia, Retórica, Sociologia, e na Linguística, especialmente, em perspectivas discursivas. Segundo Bathia (1997), o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações tem-se popularizado bastante nos últimos anos. O autor explica que um dos motivos para esse interesse generalizado está na própria natureza de sua estruturação, uma vez que o gênero é multidisciplinar. Além disso, sua construção, interpretação e uso ocorrem de modo tático, ou seja, os usuários empregam constantemente estratégias cognitivas para atingir as finalidades comunicativas de sua comunidade discursiva.

Desse modo, a noção de gêneros que nos interessa discutir aqui está relacionada aos estudos do discurso e da comunicação. Nessa discussão, a visão bakhtiniana dos gêneros do discurso merece destaque e relevância, tanto pela atualidade com que o tema é tratado em sua obra, especificamente em “Os gêneros do discurso”, como pelos subsídios teóricos que Bakhtin (2003) oferece àqueles que se voltam para a aplicação dessas noções ao ensino de língua materna.

Em Bakhtin (2003, p. 262), o termo “gêneros do discurso” aparece pela primeira vez e é definido como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, denotando que cada esfera da atividade humana elabora, nos processos de interação verbal, seus

tipos particulares de gêneros discursivos, e o fazem por meio de sua função socioideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas. Ou seja, os gêneros vão surgindo em decorrência das necessidades comunicativas das pessoas em seus grupos sociais, por isso, esses grupos que os usam, também são responsáveis por rotular, conservar e modificar os gêneros. Isso significa que o modo como os gêneros são nomeados pelas pessoas identifica parte da concepção que elas têm sobre eles, assim como revela a importância para sua vida cotidiana. (ALVES-FILHO, 2011).

Desse modo, os enunciados orais e escritos são entendidos, segundo a visão bakhtiniana, como fenômenos sociais concretos e únicos elaborados em um dado domínio discursivo, em uma situação comunicativa real, com uma determinada finalidade comunicativa e com participantes ativos no processo de interação. Um enunciado acontece em um local e em um tempo determinados, produzido por um sujeito histórico e recebido por outro, o qual age responsivamente, pois todo enunciado provoca uma resposta, ainda que tardia.

Bakhtin (2003) caracteriza os gêneros a partir de três elementos: o tema (objeto e propósito comunicativo), o estilo (relacionado ao vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc.) e a construção composicional (organização textual). Todos esses elementos são marcados pelas particularidades do domínio discursivo, portanto, compreender essas características intrínsecas ao gênero nos permite conhecer melhor sua estrutura composicional, aquilo que é ou não adequado a ele.

Depreendemos do conceito bakhtiniano que a relativa instabilidade de suas características faz com que à medida que uma dada esfera se desenvolve e fica mais complexa, o conjunto de gêneros que faz parte dessa esfera também se renova e se amplia, isso porque são “tipos” historicamente construídos pela sociedade que o utiliza. É considerando o conceito de tipificação dos gêneros que Marcushi (2008), por exemplo, ao definir gêneros textuais entende que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retóricas, ou seja, para ele as diferenças entre os gêneros não se devem a aspectos predominantemente linguísticos, e sim, funcionais.

Em sua abordagem, Miller (2009) centra a definição de gênero na ação social que é usada para produzir um discurso, ou seja, gêneros são ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes. Além de ressaltar a recorrência da situação retórica, outro traço destacado por Miller (2009) é a dinamicidade do gênero,

pois o propósito comunicativo é versátil e uma diferença substancial nos propósitos comunicativos gera um novo gênero. Ademais, no conceito da autora é atribuída aos gêneros uma tendência natural à inovação e à mudança, que os membros mais experientes da comunidade exploram criando novas formas para recorrer a contextos retóricos similares. Como afirma Miller, “o gênero é uma classe aberta, com novos membros evoluindo, velhos membros decaindo” (2009, p. 25).

Diante da variedade e da complexidade da noção de gêneros é possível compreender sua relevância, principalmente para o ensino de língua, o qual deve ser intermediado pelo estudo dos gêneros. Não há dúvidas de que sua abordagem na sala de aula é imprescindível, no entanto, muitas questões e reflexões se voltam ao “como” essa abordagem vem sendo realizada. Diante dessas reflexões não podemos ignorar a importância que têm o professor na tarefa de desenvolver um trabalho com os gêneros orais e escritos, de modo que seja facilitado ao aluno dominar suas características, perceber em que condições ele foi produzido, o motivo e a situação que o exigiram, o evento deflagrador, os parceiros envolvidos (quem produz e para quem), para que se tornem competentes nas situações discursivas concretas.

Portanto, o trabalho com a diversidade de gêneros na escola exige que se dê oportunidade aos alunos de ter contato com textos que circulam nos diferentes domínios discursivos, ou seja, que têm uma finalidade comunicativa real. Sobre o objeto de ensino da Língua Portuguesa, Suassuna, afirma que: “em vez de um modelo ou uma modalidade de língua, devemos ensinar a língua tal como funciona na nossa vida, a língua de verdade” (1999, p. 125). Isso significa que ensinar a língua tal como ela funciona na nossa vida é ensinar a produzir enunciados orais e escritos que utilizamos situações efetivas reais de uso da língua.

Nesse sentido, Schnewly & Dolz (2004, p. 76) destacam a importância de trazer os gêneros para o ambiente escolar, principalmente para a produção de textos orais e escritos, mas também alertam para o risco que se corre de deixar de lado a sua função real no contexto comunicativo, quando afirmam que a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade mais complexa: “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” Isso aponta para o cuidado que se deve ter ao tratar o gênero na sala de aula, pois ele continua sendo instrumento de comunicação, servindo a uma interação social e, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem.

Desse modo, Schnewly & Dolz (2004) distinguem três formas de abordar o ensino da escrita e da oralidade, todas colocando o gênero como objeto: a primeira acontece quando se trabalha com o gênero retirando deles a relação comum a situação real de comunicação. A segunda faz da escola um lugar de comunicação e interação, ou seja, os textos são produzidos e recebidos nas situações escolares, tais como: o jornal falado, o mural da escola etc. E a terceira, acontece quando há a negação da escola como lugar específico de comunicação, essa abordagem visa fazer com que o aluno domine o gênero da forma como ele funciona nas práticas de linguagens reais. Os autores explicitam que a questão não é decidir qual a melhor abordagem, pois cada uma traz suas contribuições e, na realidade, elas não devem ser trabalhadas de forma independente. A questão primordial é reavaliar essas abordagens, tomando consciência da relevância dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, a questão é saber se oralidade e escrita são abordadas como práticas sociais no contexto escolar, intermediadas pelos gêneros discursivos.

3 AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE LETRAMENTO VIABILIZADAS PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em nosso estudo consideramos a reflexão sobre a língua como uma atividade permanente e constante no processo de ensino, e a linguagem como forma de interação que precisa ser vivenciada, experimentada e sentida no dia a dia da sala de aula. Entendemos interação, enquanto um “encontro”, que acontece entre interlocutores que constroem significados daquilo que está acontecendo em um dado contexto. Isso significa que ao interagirmos uns com os outros estamos aprendendo continuamente um processo complexo e inacabado de regras sobre como agir adequadamente por meio da linguagem, incluindo ações verbais e não verbais.

Esse processo de interação deve ser mediado pelo professor que, no contexto de sala de aula, seja presencial ou on-line, precisa abrir espaço para a oralidade, para a fala, para a conversação, pois isso implica o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral, a qual não pode ser negligenciada na escola, até porque ela influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita, pois como afirma Castilho (2009), ambas devem ser privilegiadas no ambiente escolar:

[...] não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da Língua escrita, a pretexto de que aluno já aprendeu a Língua Falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a preocupação com esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da Língua falada, mesmo para a aquisição da Língua escrita. (CASTILHO, 2009, P.13).

O referido autor deixa evidente a importância de se trabalhar a língua falada na escola pela própria implicação que ela tem para a aquisição da escrita, ou seja, o desenvolvimento de uma proporciona o desenvolvimento da outra em termos de seus aspectos sociofuncionais. Hoje, esse discurso já é consenso tanto entre os linguistas quanto nos documentos oficiais que trazem orientações e normatizações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ambos preconizam a formação de bons produtores de textos orais e escritos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados no início deste século, já demarcavam que tanto a oralidade quanto a escrita devem ter lugar privilegiado no contexto escolar: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 2000, P. 70). Esse trecho reafirma a inclusão da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, porém, entendemos que é preciso ir além, a manifestação oral dos alunos precisa ser incentivada nas diferentes atividades que são desenvolvidas durante as aulas. Assim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que em suas práticas pedagógicas sejam capazes de possibilitar aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

No entanto, foi somente a partir da década de 1980, do século XX, que os conceitos de oralidade e de letramento surgiram na literatura científica como práticas sociais da linguagem que se relacionam às atividades linguísticas orais e escritas realizadas pelos grupos sociais. Nessa perspectiva, o conceito de oralidade não se limita à materialidade sonora, mas envolve significação que somente será compreendida na realização concreta da fala, a qual constitui-se da oralidade e realiza-se no processo de interação entre os falantes em seus grupos sociais. Como bem observa Costa (2012, p. 01), [...] qualquer que seja a abordagem sobre oralidade

ou letramento sempre implica o conhecimento do grupo social ao qual pertencem ou fazem parte os falantes ou usuários do letramento.”

Dessa maneira, oralidade e escrita são formas de ação social que se diversificam e se transformam para acompanhar as modificações dos diferentes contextos sociais em que ocorrem. Explica ainda a autora, que esse “processo é consequência do conhecimento das atividades sociais por parte dos falantes, dos letrados que dele participam, como parte de uma organização mais ampla, de um todo, portanto, de uma cultura.”² (COSTA, 2012, p.01). Isso significa que para compreendermos esse processo precisamos conhecer a organização social e cultural de que fazem parte esses falantes e letrados, seus usos linguísticos e os significados desses usos em cada contexto social de interação, em cada situação efetiva de uso da linguagem.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância de se trabalhar nas aulas de língua em uma perspectiva interacional e, conseqüentemente, a importância de ampliar o espaço para a oralidade na escola, parece que ainda há ainda dificuldade por parte do professor de se realizar um trabalho que parta do intuitivo para se chegar ao planejado e sistemático nas aulas de língua materna. Mesmo sendo a língua falada a nossa manifestação linguística por excelência, este tema parece ainda não ter recebido a devida atenção por parte da ciência e dos cientistas, como afirma Costa (2012), conseqüentemente, a abertura para um trabalho efetivo com a oralidade em sala de aula ainda é reduzida.

Essa lacuna pode ser preenchida por estudos que busquem investigar a fala em situações concretas de interação, nas relações sociais efetivas, que busquem compreender, por exemplo, como é possível ampliar essa habilidade de interação entre os falantes, como torná-los mais competentes na produção de textos dos gêneros orais, como desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os diferentes interlocutores, sem desconsiderar, nas suas manifestações linguísticas, os aspectos relacionados às condições sociais e culturais da comunidade em que vivem. Acrescentemos ainda o fato de que os novos estudos sobre oralidade direcionam nosso olhar para novas perspectivas sobre essa forma de manifestação linguística, pois tendo-a como uma prática social, devemos percebê-la também como uma

² Sabe-se que o termo “cultura” possui várias acepções, acolhemos aqui a que considera cultura tudo aquilo que uma pessoa precisa saber para atuar numa determinada sociedade. (WARDHAUGH, 2006).

atividade dos falantes diante dos atuais desafios tecnológicos. Como afirma Costa (2012):

A língua, a oralidade, considerada a tecnologia por excelência, constitui-se em mais uma de suas funções enquanto estratégia tecnológica de comunicação, instituindo-se por seu caráter tecnológico privilegiado, básico e fundamental às demais tecnologias do mundo moderno. (COSTA, 2012, p. 12).

Essa proposição reafirma a importância que tem assumido a oralidade no contexto atual em que estivemos distanciados uns dos outros, em virtude da Pandemia avassaladora da Covid –19 que trouxe sérios prejuízos para todos os setores da vida social, inclusive para a educação, pois sabendo da importância da interação para o sucesso escolar de crianças e jovens, especialmente, para o desenvolvimento da linguagem desses estudantes, somos capazes de imaginar o tamanho do retrocesso que esse momento pode ter provocado. Abrimos esse parágrafo com a intenção de ressaltar que mais do que nunca nos valemos da tecnologia para que as aulas pudessem continuar acontecendo, de forma remota, utilizando plataformas, como *Zoom*, *Meet*, *Plurall* e até redes sociais como *WhatsApp*, mas em todas elas, a principal forma de usar a linguagem continua sendo a oralidade, ainda que perpassada pela tecnologia. Ou seja, apesar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento publicado em 2018 (BNCC – Ensino Médio) que regulamenta o ensino na Educação Básica no Brasil, ter dado um relevo muito especial à linguagem não verbal, observamos que a linguagem verbal continua sendo a principal forma de comunicação entre as pessoas, precisamos cuidar para que a escola e, conseqüentemente o professor, não valorize excessivamente o não verbal em detrimento do verbal.

Quando nos referimos à necessidade de uma abordagem planejada e sistemática da modalidade oral da língua, nos respaldamos, dentre outras, nas ideias de Marcushi (2000), a respeito do texto oral, ou da conversação. Segundo o autor, para que haja conversação é necessário um planejamento discursivo, ou seja, os falantes precisam ter um assunto, disponibilidade e interesse para discutir ou conversar sobre determinado tópico, envolver-se com a situação, pois isso os faz demonstrar atenção, compreensão, concordância ou não em relação ao assunto. Tudo isso pode ser desenvolvido em sala de aula em um trabalho intermediado pelos gêneros discursivos.

Diante dessas observações, argumentamos que não estamos defendendo simplesmente a realização de treinamentos, exercícios, ou ainda prova oral de Língua Portuguesa, de forma descontextualizada, mas que entendemos ser uma das tarefas da escola proporcionar ao aluno diferentes situações no convívio social para que sintam a necessidade de usar a língua adequadamente. Para tanto, é necessário que esse trabalho não deve ser esporádico, pelo contrário, as atividades com o oral, ou com os gêneros orais, devem acontecer com a mesma regularidade e objetividade com que se trabalha com a escrita.

Por exemplo, ao solicitar a produção de um gênero oral específico, o docente deve explicar aos alunos como se organiza esse gênero, como ele se compõe, como ele deve ser apresentado, divulgado, quais os assuntos envolvidos, quais os marcadores linguístico-discursivos, os contextos de produção e de recepção dos gêneros orais etc. Logo, o trabalho com os gêneros, sejam eles orais ou escritos, exige uma discussão sobre as características mais ou menos estáveis dos gêneros discursivos, isto é, sobre como suas características são definidas pelo grupo social que os utilizam, por isso mesmo não são estanques, pelo contrário, gêneros são dinâmicos, plásticos, e, assim como a língua, alteram-se, evoluem-se.

Vale observar que o ensino de língua não deve focar majoritariamente no trabalho com os gêneros esquecendo-se dos outros aspectos, como aconteceu nos anos que se sucederam à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e que não resolveu os problemas de leitura e escrita dos alunos. Nesse momento, vimos uma apropriação pedagógica do conceito de gêneros discursivos distante do que foi proposto pela teoria dos gêneros do Círculo de Bakhtin, pois como destaca Faraco (2009, p. 125): “os tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 262) não são pensados em si como conjunto de artefatos que partilham determinadas propriedades formais.” Nessa teoria, os gêneros devem ser enfocados não pelos seus aspectos formais, exclusivamente, mas pelo aspecto dinâmico da sua produção, pois há um forte vínculo entre a utilização da linguagem e atividade humana.

Nesse sentido é que o tratamento da oralidade e do letramento em sala de aula precisa ser intermediado pelos gêneros discursivos. Nesse contexto, merece ser explicado que oralidade e escrita não devem ser tratadas de forma polarizada, dicotômica, uma vez que fazem parte de um contínuo de comunicação, o qual varia em função de fatores como a situação de interlocução, conforme já asseguraram

Bortoni-Ricardo (2005), Marcushi (2000), e outros. Essa visão dicotômica da relação oralidade/escrita que perpassava os estudos linguísticos até a década de 1980, foi superada por novas interpretações, dentre elas a de que a fala, tanto quanto a escrita, é uma atividade criativa, que relaciona pensamento e linguagem, sendo organizada e planejada, embora esse planejamento ocorra quase simultaneamente a sua produção (MARCUSHI, 2000).

Dentre os estudos que abordam a relação oralidade e escrita, considerando-as em uma dimensão social mais ampla, merecem destaque aqueles sobre letramento, os quais incluem a escrita, enquanto uma prática culturalmente significativa. O termo letramento aparece pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” da pesquisadora Mary Kato. Nessa obra, o termo não foi amplamente discutido, mas apenas ligeiramente apontado. Somente dez anos depois, o termo apareceu novamente nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman (1995) e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni (1988). A partir de então essas autoras, e outros, como Soares (1998; 2002), Marcushi (2000) e Rojo (2009, 2012) passaram a adotar o termo letramento em seus estudos e pesquisas.

Para Kleiman (2005, p.19), letramento é definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa abordagem, letramento e alfabetização não são a mesma coisa, mas podemos dizer que a noção de letramento inclui a de alfabetização. Como afirma a autora, a alfabetização é uma das práticas de letramento inserida no conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar. Observamos que as discussões em torno dos conceitos de letramento e de alfabetização permitiram a elucidação das associações e divergências entre os mesmos. Um exemplo disso é que o conceito de letramento atual estabelece relações com a oralidade e até com linguagens não verbais, diferentemente do termo alfabetização que não as inclui. (KLEIMAN, 2005).

Assim, o letramento está associado com práticas de escrita sociais e culturais de grupos determinados, ou seja, socialmente contextualizadas. Essa perspectiva, constitui o modelo de letramento ideológico, o qual pressupõe e investiga as interfaces entre a escrita e a oralidade. Tal modelo de letramento se opõe ao modelo autônomo de letramento que desconsidera totalmente o contexto e o processo comunicativo e social de produção escrita. No entanto, é na perspectiva do letramento ideológico que,

segundo Costa (2012, p.14), a aquisição/desenvolvimento da escrita, como uma prática social e, culturalmente situada, terá de estar sempre relacionada ao contexto em que se realiza, considerando as relações sociais concretas que exigem essa prática de uso da língua.

Com base nesse raciocínio o desenvolvimento tanto da escrita quanto da oralidade deve considerar os processos sociais e culturais dos seus usuários, de sua comunidade, e ser viabilizado em função das reais necessidades comunicativas desses usuários. Esse entendimento, nos leva a observar que com a evolução da tecnologia e o aparecimento de novas formas de comunicação, como os blogs, as redes sociais e todos os processos digitais de comunicação, essas necessidades também se modificaram, bem como surgiram novos espaços de uso da escrita e da leitura. Esses espaços mais do que nunca deixam de ser o papel, o livro físico e passam a ser as telas dos computadores, dos tablets, dos celulares, e tudo isso precisa ser levado em conta pela escola e pelo professor. Esse processo de mudança social, provocou novos rumos, novos estudos, novas reflexões sobre os conceitos que envolvem o fenômeno letramento, cujo termo, inclusive, passou a ser referido como “letramentos” (ROJO, 2009)³, e ainda, “multiletramentos⁴” (ROJO, 2012).

Essa discussão reforça a ideia de que o desenvolvimento dessas práticas de uso da linguagem em sala de aula seja viabilizado pelo trabalho com os gêneros do discurso (orais, escritos, multimodais), por serem, os textos que circulam socialmente, que cumprem uma função social dentro e fora da escola. Assim, oralidade, letramento e gêneros discursivos podem e devem ser relacionados em sala de aula, uma vez que ambos remetem às esferas sociais de uso da língua.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A natureza do nosso objeto de estudo configura uma pesquisa qualitativa cujo objetivo é analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua

³ O termo letramento passa a ser pluralizado, pois ultrapassa o espaço escolar e amplia seu domínio, surgindo o termo letramentos, letramento escolar, letramento familiar, religioso, profissional e outros mais, não colocando nenhuma forma de letramento em detrimento da outra. (ROJO, 2009).

⁴ Para Rojo (2012), o termo multiletramentos se refere tanto à multiplicidade cultural, quanto à semiótica de constituição dos textos.

Portuguesa do Ensino Médio numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Dentre as diferentes vertentes das pesquisas qualitativas, há as que categorizam interpretações e ações de sujeitos no decorrer das investigações. Uma delas é a etnografia, estudo denso de povos/comunidades e de suas culturas, em diferentes contextos de vida, no nosso caso, a escola (GEERTZ, 2008). Essa perspectiva investigativa na sala de aula “busca construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva” da vida nesses espaços, que são os contextos por excelência para a aprendizagem (BORTON-RICARDO, 2008, p. 42).

O trabalho de campo para a coleta de registros se constituiu nos dados dessa pesquisa temporalmente nos meses de abril e dezembro do ano letivo de 2021 em turmas de 1ª e 3ª série do Ensino Médio, após termos cumprido todas as etapas de inserção de documentos na Plataforma Brasil, quando a pesquisa finalmente foi liberada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí. As observações ocorreram tanto em salas de aula *on-line* quanto em salas de aula presenciais. Durante as observações, realizamos gravações em áudio dos eventos de fala em sala de aula e gravações em áudio e vídeo das entrevistas, além do registro escrito no diário de campo.

Considerando os objetivos propostos neste estudo, a entrevista informal ou semiestruturada foi um instrumento bastante utilizado em nossa pesquisa enquanto forma de interação entre nós e os interlocutores. Além das entrevistas e observações, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro das interações, das falas, dos movimentos, das leituras e atividades realizadas, dos tempos, espaços, enfim, das observações que se desenvolveram durante a nossa investigação, ou seja, do que vimos, ouvimos e vivemos no contexto escolar. A seguir, analisamos e descrevemos os eventos de fala em aulas de Língua Portuguesa.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS EVENTOS DE FALA NAS TURMAS DE 1ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, descrevemos e analisamos trechos de eventos de fala de professores e alunos em interação nas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos observar, registrar em diário de campo e gravar, com uso de smartphone, o tratamento da variação linguística e do fenômeno gramatical em turmas de 1ª e de 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Piauí. Ressaltamos que este trabalho consiste

em um recorte de nossa pesquisa de doutorado, cujas observações tiveram início em abril de 2021 em turmas de 1ª e 3ª série em aulas *on-line* (em plataformas virtuais como o *Google Meet*), motivadas pela adequação das escolas à pandemia da Covid-19. No período de agosto a dezembro, as aulas passaram a acontecer de forma híbrida, ou seja, *on-line* e presenciais.

É importante mencionar que um evento, de acordo com Hymes (1972), constitui-se de atividades ou aspectos de atividades, administrados por regras no uso da fala. Conforme explicita o autor, todo evento se constitui de início, meio e fim. No entanto, embora as gravações dos eventos de fala tenham ocorrido durante toda a aula, consideramos que, no espaço de um artigo, precisamos fazer recortes destes eventos, selecionando trechos específicos que refletissem as regularidades dos processos observados em sala de aula.

Os participantes dos eventos observados são as professoras das referidas turmas e seus respectivos alunos. Os alunos da 1ª série têm idades que variam entre 14 e 15 anos, os da 3ª série possuem entre 16 e 17 anos. Nesses eventos, **P1** indica a fala da professora da 1ª série, a qual é Licenciada em Letras Português, com Especialização em Estudos Linguísticos e exerce há 22 anos a docência e, **P2**, a fala da professora da 3ª série a qual também é Licenciada em Letras Português, com Especialização em Literatura Brasileira e exerce há 21 anos a docência no Ensino Médio. A fala dos alunos está indicada com **A.** (um aluno) ou **As.** (vários alunos). Os nomes dos alunos mencionados pelas professoras foram substituídos pelas iniciais. Foram usados os sinais próprios da pontuação para indicar o contorno entonacional. Ambas as professoras têm antecedentes rurais, mas, como residem há muito tempo na cidade, podemos dizer que são falantes de uma variedade “rurbana”, intermediária entre a fala rural e a urbana, conforme denomina Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Nas entrevistas semiestruturadas, com o intuito de investigar a importância dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, perguntamos às professoras se era recorrente o trabalho com produções de textos de gêneros orais, e se o livro trazia propostas de produção desses gêneros ou se predominava o trabalho com os gêneros escritos. As professoras comentaram:

P1. Eles produziram um áudio pra mim, no início do ano, mas foi só se apresentando, eu pedi pra eles falarem sobre um livro que eles leram, sobre uma série... aí eles mandaram o áudio pra mim no privado. Mas eu acho que sim, a escola em si, a gente também, é como se quando a gente trabalhasse a oralidade, como não tem

quase nada concreto, a gente fica assim...é como se não fosse...sei lá...a gente trabalha pouco a oralidade. (P1, 2021).

P2: Eu costumo trabalhar sim, eu coloco seminários, agora tá diferente, tudo tá diferente, quando era presencial, eu sempre pegava alguma charge, alguma leitura de alguns livros que eu escolhia e colocava pra eles representar, então desenvolvia essa parte de oralidade [...]. Eu sempre falei pra eles que a oralidade é muito importante, não é só a escrita [...]. Esse ano eu trabalhei... não como nas aulas presenciais... eu trabalhei em literatura, a apresentação de obras, coloquei pra eles lerem, coloquei alguns pontos para perceber se realmente fizeram a leitura e perceber como eles apresentam [...]. (P2, 2021).

Embora P1 não soubesse explicar porque os gêneros orais são deixados de lado, segundo ela: “o trabalho com a oralidade não é concreto.” (P1, 2021). Entendemos que sua fala diz respeito ao que lhe é exigido pelo sistema e pela cultura escolar, ou seja, os alunos realizam ao longo do ano diversas avaliações escritas organizadas por sistemas externos à escola. É bem evidente no discurso das professoras que o trabalho pedagógico é orientado no sentido de atender às exigências dessas avaliações. Ou seja, como os alunos não fazem provas orais, ao que lhe parece, não precisam exercitar habilidades de desenvolvimento da oralidade.

Uma dessas provas é a do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI que realiza uma avaliação educacional externa em larga escala, cujo objetivo é fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, “a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências, consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização”, como está exposto no site⁵ da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). O SAEPI avalia as turmas de 6º e de 9º anos do Ensino Fundamental e as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

A visão evidenciada pela docente de que trabalhar com a oralidade não é uma atividade concreta, nos faz compreender que, apesar de amplamente discutida, a questão da oralidade ainda merece o nosso empenho e conscientização, pois é preciso ficar claro que abrir espaço para a oralidade significa não só o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da linguagem oral, mas da própria escrita, uma vez que a oralidade influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita. (CASTILHO, 2009).

⁵ <https://seduc.pi.gov.br/matricula/saepi.php>

A produção de um seminário, por exemplo, como menciona a professora P2, requer um planejamento, uma preparação, uma execução e uma avaliação. O trabalho com os gêneros orais mais complexos, segundo Bakhtin (2003, p. 263), gêneros “secundários”, envolvem em seu processo de produção e elaboração os gêneros simples ou “primários”, que já fazem parte do cotidiano dos falantes. No entanto, essa produção irá exigir também a escrita de um “roteiro de apresentação” ou “plano de texto”, o que significa a necessidade de produzirem um gênero escrito no processo de produção de um gênero oral, posto que escrita e oralidade se complementam continuamente.

Da mesma forma, a proposta de produção de um texto do gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral, como verificamos em um evento na turma da 3ª série, em que a professora orienta os alunos sobre a produção escrita para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ao orientá-los sobre o que seria uma questão polêmica e sobre como escrever um “artigo de opinião”, a professora apresenta alguns temas considerados polêmicos, como podemos ver no excerto de um evento de fala a seguir:

P2: [...] Por exemplo, olha uma questão polêmica aqui: “A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?” E aí o que que vocês acham?

A: Sim, se for em auto-defesa, pode ser...

P2: Olha o que que a G diz. Presta atenção! A G ela diz que sim, porque que ela diz que sim? Se for em auto-defesa, ou então eu vou dizer aqui que a polícia esteja no seu estrito dever legal, porque ela está no seu exercício. [...] Isso é a lei que diz, não sou obrigada a concordar com a lei. Ninguém é obrigado a concordar...eu posso ter minha opinião diferenciada da lei, então, o que que a lei diz? (A professora lê o trecho da lei [...].)

P2. Isso é a lei, eu não sou obrigada a concordar com ela, mas a lei diz isso que é o que a G diz para a defesa. Ok. Todo mundo concorda com a G? A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?

A. Rapaz, professora, eu concordo. A partir do momento que o indivíduo oferece risco tanto ao policial quanto ao restante do pessoal, a sociedade ali em volta, eu acredito que sim...

A. Mas professora, a G trabalhou numa situação hipotética, tipo::: é ::: como é que eu posso dizer? Tem outras paradas para analisar, como por exemplo, tem gente que a polícia tem o cara detido, mas mata mesmo assim. A G, ela deu uma situação de o policial se defendeu, mas tem outras situações onde é excesso de poder, sabe...

O tema polêmico dividiu opiniões. Uma excelente oportunidade para propor aos alunos a produção de debate regrado, por exemplo. Assim, ela trabalharia um gênero oral, em que os alunos teriam também oportunidade de defender seus pontos de vista,

planejando melhor quem seria a favor de uma determinada questão polêmica e quem seria contra. Poderia orientá-los sobre as características do gênero, sobre as estratégias de organização do texto falado, sobre o emprego de marcadores conversacionais e sobre o monitoramento da linguagem que tal contexto comunicativo exige e, assim, estaria possibilitando ainda mais a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

O desenvolvimento de um trabalho sistematizado na escola, com os gêneros orais e escritos, permite não só o enriquecimento da abordagem sobre a adequação ao uso da língua, mas também, a exploração de atividades diversificadas que estabeleçam uma relação complementar entre essas modalidades. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas análises revelaram que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais. Os professores têm consciência de que os gêneros orais precisam ser trabalhados de forma mais efetiva, mas deixam de fazê-lo, porque precisam cumprir uma demanda, exigida pelo sistema e pela cultura escolar que negligencia esse trabalho, pois privilegia o que é cobrado nas avaliações externas.

É preciso aprofundar conhecimentos teóricos sobre o ensino de gêneros, de modo que seja possível refletir sobre as implicações que a oralidade tem para o próprio desenvolvimento da escrita e que a produção de um gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral e vice-versa. O trabalho com os gêneros orais, embora “desautorizado” pela cultura escolar, se constitui em possibilidade para ampliar o desempenho linguístico dos alunos, inclusive, na modalidade escrita.

Por fim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial e indispensável aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que em suas práticas pedagógicas sejam capazes de possibilitar aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES-FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
BATHIA, V. K. **Genre analysis today**. Revue belge de philologie e d'histoire, 75 (3): 629652, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** – a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02/12/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular Educação é a Base** – Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 de dezembro de 2020.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, C. de S. S. M. da. Variação/Diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. *In: Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em:
http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_062.pdf. Acesso em: 11 de março de 2022.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
HYMES, D. Introduction. *In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D.(Orgs.). Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College, 1972.

IBIAPINA, D. F. **A competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa**: um estudo etnográfico numa escola pública. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina – Pi, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Cefiel. Unicamp. Campinas. 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Coleção & Letras, 2009 [1984].

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa – Uma abordagem pragmática**, 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

WARDHAUGH, Ronald. **An Introduction to Sociolinguistics** 5th ed. Austrália: Blackwell Publishing, 2006.