



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
II CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

ERIK VIANA CARLOS RODRIGUES

**OS GÊNEROS ORAIS FORMAIS:
REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DO SEMINÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

CAJAZEIRAS – PB

2012

ERIK VIANA CARLOS RODRIGUES

**OS GÊNEROS ORAIS FORMAIS:
REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DO SEMINÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2012



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

R696g Rodrigues, Erik Viana Carlos
Os Gêneros orais formais: reflexões sobre a
adoção do seminário no ensino médio./ Erik Viana
Calor Rodrigues./ Cajazeiras, 2013.
45f. : il.

Orientador: José Wanderley Alves de Sousa
Monografia (Especialização) – UFPG/CFP

1.Gêneros discursivos.2.Discurso oral. 3.Gênero oral
formal. 4.Seminário-ensino de língua portuguesa.
I.Sousa, José Wanderley Alves de. II.Título.

UFPG/CFP/BS

CDU- 808.5


ERIK VIANA CARLOS RODRIGUES

**OS GÊNEROS ORAIS FORMAIS:
REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DO SEMINÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Aprovada em 10/12 /2012

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa - Orientador


Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos - Examinadora


Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira - Examinadora

Profa. Msa. Adriana Sidralle Rolim de Moura - Examinadora Suplente

Não é a consciência dos homens que lhes determina o ser, mas pelo contrário, é o seu ser social que lhes determina a consciência.

(Karl Marx, 1977, p. 50).

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE PESQUISA E INOVAÇÃO
EM CIÊNCIAS EXATAS
E TECNOLÓGICAS

A **Deus**,
que permitiu a realização deste trabalho.

Ao meu pai, **Ivomar**,
o Pedreiro que edifica minha vida.

A minha mãe, **Ezineide**,
a Enfermeira que me cura das dores físicas e mentais.

A minha irmã, **Edilma**,
que consegue me amar sem brigas.

A **Franciclébia**,
que deu um novo e bom sentido a tudo.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

O resultado de um trabalho como este não é fruto, apenas, das relações mantidas durante o período de seu desenvolvimento, de sua produção. A minha visão social e dialógica das coisas da vida impossibilita-me pensar assim. Portanto, agradecerei, ainda que sabendo das limitações cabidas a tal gênero.

DIRIJO MEUS AGRADECIMENTOS:

Ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em nome de seus docentes do Curso de Licenciatura Plena em Letras e do II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, pelos conhecimentos compartilhados ao longo desses cinco anos de convivência acadêmica.

Ao Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa, pela cuidadosa orientação.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira (Comercial), em nome da professora de Língua Portuguesa, Alda Maria, e dos alunos do terceiro ano “E” do Ensino Médio, pelo espaço concedido na observação dos seminários.

Às escolas onde leciono, em nome dos diretores Michel Platini, da Escola de Ensino Fundamental Antonio Cesar de Meneses, e Cícero Roberto, da Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Manoel Carlos de Moraes, pela compreensão e pelo apoio prestados.

Aos meus alunos, pelas experiências de cada dia.

Ao pessoal da “Casa dos Estudantes de Umari”, onde fiquei por quatro interessantes anos, em nome do estudante/professor Jonatas Grangeiro, pelo acolhimento.

À Dona Creusa e família, pela hospitalidade, paciência, confiança, conselhos e orações.

Aos meus queridos primos, Juan, Nycollas, Iudy e André, pela alegria que contamina a(s) nossa(s) residência(s).

Aos meus avós paternos, Maria (Mariquinha) e Raimundo, pelo incentivo ao longo de minha trajetória.

Aos meus avós maternos, Gonçala (Tatá) e Edivanilson, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.



RESUMO

No nosso país, Brasil, já faz algum tempo que o ensino do oral é previsto pelos documentos oficiais que direcionam, dentre outras, a prática pedagógica da disciplina Língua Portuguesa. No entanto, embora a fala seja, em relação à escrita, uma atividade muito mais central, isto é, ocupe um lugar de destaque nas relações mantidas cotidianamente pelas pessoas, inclusive no dia a dia das escolas, não são levadas à sala de aula sólidas reflexões a respeito dos usos dessa modalidade da língua nos diversos gêneros discursivos. Alguns desses gêneros, os orais formais, necessitam ser trabalhados de modo especial, pois não podem ser aprendidos naturalmente; devem ser tomados como objetos de ensino, portanto. O seminário, por exemplo, ainda que bastante difundido no meio escolar e acadêmico, de longa tradição, é constantemente praticado sem que um verdadeiro exercício didático tenha sido efetuado sobre as particularidades do seu *conteúdo*, do seu *estilo* e, principalmente, da sua *estrutura composicional*. Nesse sentido, Bakhtin (2006, 2010), Marcuschi (2008) e Dolz & Schneuwly (2010), juntamente com outros colaboradores da Escola de Genebra, foram a base desta nossa pesquisa. Com eles, procuramos responder, a partir de uma abordagem teórico-metodológica sóciodiscursiva, a uma série de questionamentos motivados pela observância dessa falta de planejamento e de sistematização dos gêneros orais, sobretudo do gênero oral formal seminário. O Ensino Médio surge como uma preocupação aparte, neste trabalho. O fato é que as universidades e faculdades exigem, volta e meia, que tais práticas sejam planejadas e executadas da melhor maneira possível, e, quase sempre, “os feras” (como são chamados os alunos calouros) que lá chegam demonstram absoluto despreparo na produção de uma *exposição oral*.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero oral formal. Seminário. Ensino Médio.

ABSTRACT

In our country, Brazil, for some time that the teaching of oral is predicted by official documents which direct, among others, the pedagogical practice of the discipline Portuguese Language. However, although the speech it is, in relation to writing, a activity much more central, that is, occupies a prominent place in the relations maintained daily by people, inclusive on the day-to-day of the schools, are not taken to the classroom reflections solid on the uses of this modality of the language in various speech genres. Some of these genres, the formal orals, need to be worked in a special way, because can they not be learned naturally; should be taken's as objects of teaching, therefore. The seminar, for example, even though very widespread in middle school and academic, is constantly practiced without having been effected a true didactic exercise on the particularities of its *content*, its *style* and, especially, its *compositional structure*. In this sense, Bakhtin (2006, 2010), Marcuschi (2008) and Dolz & Schneuwly (2010), together with other employees of the School of Geneva, were the basis of our research. With them, we seek to answer, from a approach theoretical-methodological socio-discursive, the a series of questions motivated by the observance of this lack of planning and systematization of oral genres, especially of the oral formal genre, the seminar. The High School emerged as a preoccupation apart, in this work. The fact is that universities and faculties require, now and then, that such practices to be planned and executed the best possible way, and, almost always, "the beasts" (as they are called the freshman) who arrive there demonstrate absolute unpreparedness in the production of an *oral exposition*.

KEYWORDS: Oral formal genre. Seminar. High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AS BASES TEÓRICAS ASSUMIDAS.....	14
1.1 A TEORIA DOS GÊNEROS À LUZ DA ABORDAGEM BAKHTINIANA	14
1.2 O PAPEL ATIVO DE AMBOS OS PARCEIROS DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA	14
1.3 AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO: RELEITURAS	18
1.4 OLHARES TEÓRICOS SOBRE A TEORIA DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS	21
1.5 A ADOÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA: DO REAL AO IDEAL	29
1.6 O LUGAR DO GÊNERO SEMINÁRIO NA SALA DE AULA: OUTRAS PERSPECTIVAS	34
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

No nosso cotidiano, estamos em contato constante com diferentes “tipos” de gêneros. Um bilhete escrito, uma conversa com os amigos, um bate papo pela internet, um e-mail, uma palestra, um conto e/ou uma crônica que lemos, um seminário que apresentamos ou assistimos, enfim, são alguns dos inumeráveis gêneros que circulam entre nós.

Gêneros discursivos são, por esta linha de pensamento, artefatos histórico-linguísticos que se encontram atrelados às esferas da comunicação e da atividade humana. Trabalhar com os gêneros – em sala de aula – é trabalhar com a língua em ação, em atividade e usos funcionais. Em resumo, é trabalhar com a língua viva, desprendida dos seus limites formais e estruturais.

Todos os gêneros discursivos se acham ancorados em alguma situação concreta, todavia, quando se trata dos gêneros da modalidade oral, essa situação concreta se torna quase sempre o palco de sua realização. Portanto, em muitos casos,

[...] diferentemente do trabalho com grande parte dos gêneros textuais escritos (carta, notícia, anúncio etc.), não há a necessidade da simulação do gênero, aspecto por vezes criticado no trabalho com a produção de texto [...] (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 185).

Apesar desta significativa ideia, que nos ajuda a apreçoar melhor o nosso pensamento e a iniciar com clareza a nossa justificativa, achamos mais conveniente usar a expressão “menos simulado do que” já que, para Schneuwly (2004), a introdução de qualquer gênero (oral ou escrito) no contexto escolar faz dele um texto estereotipado.

Abordar os gêneros orais significa reconhecer o papel de características próprias dessa modalidade, como entonação, pausa, ritmo, dentre outros recursos suprasegmentais. Certas expressões fisionômicas, certos gestos e outras peculiaridades da representação cênica, como o ato de levantar-se, movimentar-se etc., também ganham sentido no ensino-aprendizagem desses gêneros.

Em sala de aula, justifica-se um trabalho consistente com a oralidade¹, quando se trata de identificar, refletir e utilizar as diversas variações desta mesma modalidade, isto é, a sua imensa riqueza linguística. Não se trata apenas de ensinar o aluno a falar, de lhe propor uma simples conversa com um colega – ou uma leitura em voz alta – sobre um assunto qualquer,

¹ Para Marcuschi (1995, p. 126), “a *oralidade* seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”.

nem de prendê-lo à variação dialetal e a de registros. Além disso, o estudo da fala² precisa abordar: questões relacionadas às situações comunicativas; estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero; processos de compreensão; escolhas lexicais, sintáticas e discursivas especializadas etc. E essa será a postura assumida para com o gênero oral projetado às nossas reflexões.

Já que o trabalho aqui se pauta na leitura (ou melhor, na escuta) e na produção de gêneros orais, nada empataria que abrissemos discussão sobre aqueles ditos mais informais: fofocas, conversações espontâneas, telefonemas, bate-papos virtuais, ameaças etc. No entanto, assim como não é de se supor que os alunos aprendam sozinhos, sem o mínimo de sistematização, vários gêneros da modalidade escrita (mesmo aqueles menos formais), não é, também, naturalmente que eles irão se apropriar dos gêneros orais formais. Portanto, estes necessitam ser trabalhados de modo especial, já que apresentam formas pré-codificadas e rígidas as quais não se determinam na situação concreta.

Esses eventos (os gêneros orais formais) diminuem as digressões, pois possuem uma definição temática que força o cumprimento de uma agenda de assuntos. Entra em jogo, nesse momento, uma competência necessária “[...] para quem precisa ter certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral” (ANTUNES, 2003, p. 16-17). Já os eventos mais informais de alguns gêneros consentem maior flexibilidade no progresso da agenda de assuntos, e eles nós iremos ressaltar apenas quando necessário, para efeito de comparação.

Como ainda são “[...] vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita [...]”, por parte dos professores de Língua Portuguesa, como constatou Marcuschi³ (2008, p. 208), também se torna oportuno para nós desmistificar a ideia dicotômica de escrita concernente à língua-padrão e de fala referente à comunicação espontânea, apenas. Para isso, faz-se necessário entender um pouco mais acerca da relação contínua existente entre os gêneros orais formais e a escrita, por exemplo.

Hoje, o centro da atenção nos trabalhos com a oralidade e a escrita é o gênero discursivo; portanto, constitui-se o objeto de ensino-aprendizagem das aulas de língua materna. Há, porém, gêneros que se prestam a uma atividade mais efetiva com a escrita, assim como há outros eficazmente bons para se trabalhar a oralidade. E, além disso, “por trás do

² Já “a *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 1995, p. 126). Nesta monografia, no entanto, em alguns momentos os dois termos (*fala* e *oralidade*) são utilizados numa relação unívoca.

³ Embora seja um estudioso do interacionismo, o Prof. Luiz Antônio Marcuschi não se filia a visão teórica de Mikhail Bakhtin, nosso maior expoente.

processo de seleção dos gêneros, está toda uma teoria dos gêneros textuais e sua atenção para com a sociedade em que esse ensino deve dar-se” (MARCUSCHI, 2008, p. 219).

O gênero oral formal que optamos teorizar e refletir é o seminário. Trata-se de um gênero discursivo bastante difundido no meio escolar e acadêmico, de longa tradição, e constantemente praticado sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, assim como acontece com a grande parte dos gêneros orais formais. Alguns autores, entretanto, apresentam significativas ponderações sobre o gênero seminário, “exposição oral”⁴ (DOLZ *et al.*, 2010), às quais tentaremos ser fiéis, já que são avaliações reconhecidas pela comunidade linguística do mundo inteiro.

A análise e a produção de seminários em sala de aula permitem – constituindo-se como uma excelente oportunidade – aos professores de Língua Portuguesa desenvolver um trabalho integrado, de interdisciplinaridade, com outros docentes; pois o seminário representa um dos raros gêneros orais praticados com frequência nas aulas de português e, também, nas de história, ciências, geografia, artes, química, filosofia, sociologia, entre outras. Trata-se de um instrumento distinto, apto à transmissão de diversos conteúdos, mas que necessita, ainda e muito, de intervenções didáticas.

Nesta perspectiva, esta monografia – atendendo aos requisitos do II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação *Lato Sensu*, da Universidade Federal de Campina Grande – objetiva promover um direcionamento sobre o uso dos gêneros orais formais no espaço escolar, refletindo mais particularmente sobre a adoção do seminário como objeto de ensino das aulas de português, no Ensino Médio. Para tanto, visamos responder aos seguintes questionamentos:

- ✓ Em que consiste o ensino dos gêneros orais?
- ✓ Por que ainda há, por parte das escolas, grandes resistências e enormes dificuldades em tornar os textos orais ensináveis?
- ✓ Que gêneros orais deverão ser priorizados e ensinados?
- ✓ Quais são as suas características particulares?
- ✓ Se a linguagem oral, em relação à escrita, é tida como desorganizada, como o professor de Língua Portuguesa pode torná-la um objeto de ensino?
- ✓ Quais são as “dimensões ensináveis” do seminário?

⁴ A expressão “exposição oral”, ou simplesmente a terminologia “exposição”, será, ao longo deste trabalho, utilizada como sinônimo de “seminário”, já que é assim que Dolz *et al.* (2010) chegam a particularizá-la no capítulo intitulado de *A exposição oral*.

- ✓ E por que é importante o trabalho sistemático com o seminário no Ensino Médio?

Estas questões decorrem da constatação de que – apesar do surgimento de novas perspectivas e abordagens incluir o aspecto da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do nível médio – os gêneros orais, em geral, e o seminário, em particular, ainda não são tratados de modo sistemático. É grande a dificuldade de didatização, já que, raramente, tais práticas são combinadas a uma reflexão sobre os usos (análise da estrutura composicional e estilística, por exemplo), ficando restritas ao(s) conteúdo(s) da participação oral do(s) aluno(s).

Assim, competiu à investigação científica aqui desenvolvida, que tem natureza essencialmente teórica, pautada nos seguintes objetivos:

- ✓ Empreender uma discussão teórica mais aprofundada sobre os gêneros orais formais;
- ✓ Destacar a importância do trabalho com os gêneros da modalidade oral nas práticas escolares;
- ✓ Realçar o porquê de se trabalhar com os gêneros orais na sua variação formal no processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Evidenciar a importância de se adotar o gênero oral formal seminário, nas práticas escolares desenvolvidas com alunos do Ensino Médio.

1 AS BASES TEÓRICAS ASSUMIDAS

Discorreremos, portanto, subsidiados pela teoria de Bakhtin (2006, 2010), sobre os pressupostos teóricos que envolvem o trabalho didático com os gêneros orais, especificando-o naquilo que lhe é próprio, embasados nas reflexões desenvolvidas por Dolz & Schneuwly (2010) e outros colaboradores da Escola de Genebra. Também iremos discutir as relações entre fala e escrita reveladas por Marcuschi & Dionísio (2005).

1.1 A TEORIA DOS GÊNEROS À LUZ DA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Tanto o *objetivismo abstrato* quanto o *subjetivismo individualista* apóiam-se sobre a enunciação monológica como ponto de partida das suas reflexões sobre a língua. Esta primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico (o subjetivismo individualista) apresenta a enunciação, portanto, como uma expressão genuinamente individual que procede do interior (*o conteúdo*) para o exterior (*a objetivação*), de forma que este último constitui apenas o material passivo daquele, ou seja, a sua tradução. Esse idealismo romântico – com todas as suas ideias de desejos, gostos, intenções, impulsos criadores, expressões da consciência individual etc. – passou a ser bastante questionado e criticado por um grupo de intelectuais russos denominado de *o Círculo de Bakhtin*, cujos debates se deram no período que foi de 1919 a 1974 (RODRIGUES, 2005).

No capítulo intitulado *A interação verbal*, Bakhtin/Volochínov (2006) deixam claro sua aversão pela teoria da expressão que serve de fundamento ao subjetivismo individualista, chegando a considerá-la “radicalmente falsa”. É rastreando, pois, o pensamento bakhtiniano sobre a teoria dos gêneros discursivos que fundamentamos esta nossa investigação.

1.2 O PAPEL ATIVO DE AMBOS OS PARCEIROS DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

É preciso mesmo considerar que a primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico desconsidera a presença de qualquer material semiótico no nível da atividade mental, pois, de acordo com ela, essa expressão (forma) interior comprometeria a pureza (espírito) do pensamento individual. Por conta disso, o dualismo entre o interior e o exterior, isto é, entre a atividade mental e a sua expressão objetiva, que, segundo o falso ensinamento, é a única possuidora dos signos linguísticos, como as *palavras*, por exemplo. Também devido

sua natureza, desenvolvida sobre um terreno ideal e espiritual das coisas, o subjetivismo individualista considera a atividade mental o centro organizador e formador da expressão, o que vale dizer que as condições reais de enunciação, ou seja, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo nada interferem no modo de pensar (expressão-enunciação interior) dos sujeitos.

Bakhtin/Volochínov (2006, p. 116) posicionam-se contra tudo isso, dizendo:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Conseqüentemente [*sic*], é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (grifo do autor).

A expressão “enunciação”, seja qual for o seu aspecto, sempre será determinada pela situação social mais imediata, portanto. Isso implica dizer que não somos tão individualistas subjetivistas como sugere a primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, pois, ainda que apenas no nível do pensamento (da atividade mental), conseguimos estabelecer um diálogo real com um interlocutor não abstrato, situado em um grupo e em uma época bem definidos pelo *horizonte social*. Deduzimos, apreciamos e somos motivados, por exemplo, sem a necessidade de nos expressarmos exteriormente, porque já temos um *auditório* bem estabelecido no nosso mundo interior, mas que não foi concebido dentro dele.

A palavra, “material semiótico” utilizado como meio de expressão tanto na atividade mental quanto na objetivação exterior do falante, é dirigida a um *interlocutor*. O grupo, a hierarquia e os laços sociais que unem locutor e interlocutor, por exemplo, produzem dessemelhantes maneiras de utilização da palavra, pois “[...] ela é função da pessoa desse interlocutor [...]” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116). Somente quando apreciamos a linguagem dessa forma é que a sua *função comunicativa* pode ser promovida ao primeiro plano.

No século XIX, a essência da linguagem foi reduzida à criação espiritual do indivíduo. Tanto a *função da formação do pensamento*, proposta por Wilhelm Humboldt, quanto a *função expressiva*, colocada por Karl Vossler e outros teóricos particulares, por exemplo, consideravam a linguagem do ponto de vista, exclusivo, do falante. O desconhecimento – ou ao menos a subestimação – da sua função comunicativa tornava, assim, desnecessária a

participação do outro, do interlocutor. Este, se era levado em conta no processo de comunicação discursiva, não passava de um ouvinte passivo, inativo. Porém:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117, grifos do autor).

Desenhos esquemáticos que sugerem o falante como o único representante ativo da comunicação discursiva não passam de *ficções* deturpadoras de tal processo. Quando um ouvinte concorda ou discorda (total ou parcialmente) de um discurso, quando ele resolve completá-lo, usá-lo ou aplicá-lo, por exemplo, sua posição já não é a de um sujeito passivo; suas ações são evidentemente responsivas. E isso se dá ao longo de todo o procedimento de escuta, ou leitura, e de compreensão das palavras do outro, “[...] às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

O ouvinte é um falante em potencial. Quando escutamos alguém se expressar e compreendemos o significado do seu enunciado vivo, estamos aptos a trocar de posição com esse alguém na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva, ou seja, a tornarmo-nos os falantes. Mas é preciso entender que nem sempre a resposta de quem ouve ocorre imediatamente após, e em voz alta, a ação de quem fala. Muitas vezes acontece o que Bakhtin (2010) denominou de “compreensão responsiva de efeito retardado”; o que significa dizer que tudo o que ouvimos, ou lemos, e compreendemos será – um dia ou outro – respondido nos nossos discursos ou nos nossos comportamentos subsequentes.

Na maioria dos casos, os gêneros secundários (ideológicos)⁵ apresentam esse tipo de compreensão ativamente responsiva de efeito retardado por parte dos ouvintes/leitores. O gênero formal seminário, por exemplo, não exige uma resposta imediata, e em voz alta, do auditório em relação às declarações/explicações do(s) seu(s) expositor(es), principalmente quando os parceiros da comunicação discursiva ainda se encontram, no início da apresentação, assimetricamente bem informados sobre o tema veiculado pela exposição oral.

⁵ “Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Quando o falante se empenha em tornar a sua fala inteligível para o ouvinte, isso significa dizer que aquele também age em função dessa compreensão ativamente responsiva deste. Mais uma vez tomando o seminário, podemos citar a *preparação* desse gênero oral formal como um exemplo de “[...] momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Após haver se preparado, ele, o locutor, dificilmente estará à espera da passividade; mas, pelo contrário, aguardará uma resposta imediata e alta ou silenciosa e retardada dos seus interlocutores.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Portanto, o papel ativo de ambos os parceiros da comunicação discursiva real precisa ser considerado, sem que haja a primazia de algum deles, como na *função da formação do pensamento* de Humboldt, na *função expressiva* de Vossler e nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, pois há mais semelhanças entre quem fala e quem escuta do que podemos imaginar: o ouvinte é um falante em potencial e o falante é um ouvinte em plena ação responsiva, resumindo.

Tudo nos leva a uma rejeição ainda maior da teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista. Quando compreendemos o centro organizador de toda enunciação como sendo o meio social (o exterior) que envolve o indivíduo, e não a sua atividade mental (o interior), isso significa dizer que entendemos a importância dos sujeitos da interação (locutor e interlocutor) na concepção dos enunciados reais e concretos, orais e/ou escritos. Nesse caso, a enunciação monológica não é mais o ponto de partida – nem tão pouco o de chegada – das reflexões sobre a língua.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2006, p. 127, grifos do autor).

Na perspectiva bakhtiniana, a realidade fundamental da língua é a *interação verbal*, cujo modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta. Essa orientação tem uma importância muito grande para a figura do locutor, mas o seu valor é triplicado quando serve de inclusão ao interlocutor, devido a sua trajetória inegavelmente discriminada nos estudos das relações comunicativas. Basta ter a ideia de que, segundo as ficções criadas, o ouvinte, um sujeito completamente passivo, não podia sequer concordar com o discurso do falante, pois essa já seria uma resposta ativa do mesmo.

1.3 AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO: RELEITURAS

Metateoricamente, alguns intelectuais habituaram-se a dividir os estudos relacionados aos gêneros nas seguintes vertentes: *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Aqueles que ainda se arriscaram a explicar tal separação falam de “[...] diferentes releituras da herança bakhtiniana [...]” (ROJO, 2005, p. 185), das quais uma estaria mais centrada no estudo das situações de enunciação e nos aspectos sócio-históricos dos enunciados ou textos – teoria de gêneros do discurso –, e outra se encontraria mais atenta à descrição da composição e da materialidade textual – teoria de gêneros de texto. Entretanto, não poucas vezes, incoerentemente colocam Bakhtin e seu Círculo como referências apenas da primeira vertente, isto é, da abordagem sociodiscursiva.

Enquanto os trabalhos classificados como adotando uma teoria de gêneros do discurso recorriam a significações/temas relevantes ao discurso, e aqueles classificados como seguindo uma teoria de gêneros de texto tendiam a recorrer a noções herdadas da linguística textual, o Círculo de Bakhtin estabelecia relações dialógicas com essas e com outras concepções, marcadas no seu discurso pela dupla orientação valorativa das palavras *língua* (*língua discurso* e *língua sistema*) e *texto* (*texto enunciado* e *texto sistema*), por exemplo (RODRIGUES, 2005). Bakhtin usa o termo *gêneros do discurso*, mas a sua perspectiva de linguagem é dialógica, ou seja, forma e conteúdo estão unidos no discurso como fenômeno social. O *enunciado* bakhtiniano é um texto mais uma situação social de interação, isto é, um texto enunciado.

Para Bakhtin (2010), qualquer gênero se define por meio de três dimensões essenciais: 1) os objetos do discurso (tema) que são – que se tornam – dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (construção composicional) específica dos textos pertencentes a ele; 3) e as

configurações particulares das unidades de linguagem (estilo verbal), que são, sobretudo, a seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010, p. 261-262, grifos do autor).

Se para alguns teóricos torna-se necessário adotar vias metodológicas diferentes para o tratamento dos gêneros, a herança deixada pelo Círculo, especialmente por Bakhtin, apresenta-se como sendo uma referência primeira e fundamental para ambas as descrições, portanto, e não somente à extraverbal.

Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart e Dominique Maingueneau são exemplos de teóricos contemporâneos que dialogam constantemente com vozes bakhtinianas, naquilo que escrevem sobre os gêneros textuais/discursivos. Mas, também em decorrência do processo de algumas traduções e do próprio dialogismo bakhtiniano, há uma enorme flutuação terminológica e de conceitos entre eles que contribui para o não entendimento da noção de gêneros.

Bakhtin (2010), ao definir os gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, não utiliza o termo *tipos* para fazer alusão aquilo que mais tarde seria cunhado por Adam de *sequências textuais*. Vista como um conjunto de proposições psicológicas que se firma como recurso composicional dos vários gêneros, a sequência textual é um mecanismo de textualização linguisticamente estável o qual, segundo Adam (1992 *apud* BONINI, 2005), pode ser classificado em cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Embora com isso a ideia de gêneros seja teoricamente diferenciada da de tipos/sequências textuais, a significação dos termos *tipos* e *tipo textual* é cristalizada e a noção de *gêneros* é dissociada da de *texto enunciado*.

Analisando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que sua noção de gênero como *tipo* de enunciado não é a das sequências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes (RODRIGUES, 2005, p. 164, grifos da autora).

Ao distinguir os gêneros primários dos secundários, Bakhtin (2010) salienta que muitos destes absorvem e reelaboram diversos daqueles, além de muitas vezes incorporá-los no seu processo de formação – como uma carta dentro de um romance, por exemplo. Adam (1992 *apud* BONINI, 2005), todavia, em uma péssima releitura desse discurso, concebeu os gêneros primários como sequências textuais, ou seja, como artefatos puramente linguísticos que atravessam os gêneros secundários. Assim, ele rompe com o conceito de enunciado formulado por Bakhtin, cuja unidade – real e concreta – faz parte da comunicação discursiva e não do último e superior nível do sistema da língua, pois forma parte das relações dialógicas, que não podem ser igualadas às relações linguísticas.

No Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart usa a expressão *gêneros de textos* em vez de *gêneros do discurso*, apesar de não haver um conceito (de gêneros) que possamos atribuir de forma isolada a ele (Bronckart). Em Bakhtin, como sabemos, as unidades de análise privilegiadas são os enunciados sócio-historicamente construídos; já no ISD são as ações verbais e não verbais, pois os gêneros recebem dessa perspectiva apenas uma rotulação social trivial. No entanto, Bronckart (1997 *apud* ROJO, 2005) propõe uma equivalência entre a sua expressão *ações de linguagem* e a terminologia bakhtiniana *interação de linguagem* que não a consideramos interessante, porque deixa entrever pontos de vista divergentes: aquele (*ações de linguagem*) psicológico e este (*interação de linguagem*) sociológico.

Nas teorias do ISD, o termo *tipo*, além de figurar na expressão *tipo de discurso*, aparece como referente a *tipo de sequência*. Em alguns trabalhos de (re)elaboração teórica no Brasil, as expressões *tipo de discurso* e *tipo de sequência* ora são intercambiáveis e recobrem, portanto, uma mesma conceituação e classificação (agora em seis tipos) – dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva –, a exemplo de Rojo (2005); ora são tratadas como conceitos teóricos distintos, a exemplo de Machado (2005).

Talvez porque o seu estudo dos gêneros se volte a uma perspectiva da análise do discurso, Dominique Maingueneau optou pela terminologia *gêneros do discurso*, e não *gêneros de texto*. Contudo, também não seria incoerência sua fazer uso desta segunda nomenclatura, já que para ele os textos aparecem como enunciados ligados a contextos institucionais que refletem características sócio-históricas e culturais próprias da sociedade onde circulam.

Maingueneau e Bakhtin aproximam-se menos pelo objeto (unidade) de análise – que, aliás, são distintos um do outro – e mais pelo princípio dialógico de ambas as abordagens. Nem os gêneros nem o discurso; a primazia da *interdiscursividade* na AD fez das trocas entre

os diversos discursos o mote desta teoria. Surge, pois, a noção de *arquivo*, definida como “[...] um conjunto de enunciados que dizem respeito a um mesmo posicionamento [...]” (FURLLANETTO, 2005, p. 262) e considerada, por muitos, como sendo “sinônimo” de *domínio discursivo*, na concepção de Marcuschi (2002 *apud* ROJO, 2005). A busca de comparações como esta se dá, talvez, pela própria falta de clareza como alguns conceitos são postos e/ou lidos. Acontece, porém, que determinadas releituras maculam, quase sempre, conceitos excepcionais, a exemplo do que fazem com as propostas de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

Se o próprio professor-especialista não assumir uma postura frente a esse bombardeio de terminologias e de conceitos acerca dos gêneros, não temos o direito de esperar o mínimo de (re)ação dos docentes no que diz respeito à absorção dessa noção. Essa atitude depende bastante da leitura (crítica) que pode/deve ser feita das várias releituras (perspectivas teóricas), uma vez que, na tentativa de ajudar, muitas vezes elas acabam dificultando o ensino-aprendizagem de língua materna, portanto.

1.4 OLHARES TEÓRICOS SOBRE A TEORIA DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS

É preciso delimitar e definir um ensino-aprendizagem que confira legitimidade e pertinência ao oral, em relação aos outros saberes de referência (a produção escrita, a gramática e a literatura, por exemplo), às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Para isso, pedagógica e didaticamente, o oral (ou os orais) deve – primeiro – ser acentuado naquilo que tem de particular e – só depois – ser situado em relação à escrita.

Sendo assim; aquilo que está irredutivelmente ligado ao oral é a *materialidade fônica*, independentemente de sua heterogeneidade linguística e de sua relação mais ou menos próxima com a escrita, sobretudo porque

O termo “oral”, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons (DOLZ *et al.*, 2010, p. 127-128, grifos dos autores).

Mesmo nesse momento de compreensão da produção sonora vocal do locutor, não devemos esquecer do papel ativo do outro – parceiro da comunicação discursiva –, isto é, do interlocutor. Como vimos na primeira parte deste capítulo, acerca do *papel ativo de ambos os parceiros da comunicação discursiva*, a palavra emitida pelo falante é sempre dirigida a um ouvinte definido, assim como a palavra lançada pelo escritor é sempre dirigida a um leitor específico, porque, segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 116), “ela é função da pessoa desse interlocutor [...]”.

Ninguém está disposto nem foi culturalmente preparado para falar a ninguém (pronome indefinido). Mas, se por acaso uma pessoa vier a se chamar Ninguém (substantivo próprio), como fez Ulisses em *Odisséia*⁶, para enganar e derrotar Polifemo, então o sujeito desse nome/apelido já exercerá um significativo papel na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. Somos, portanto, seres sociais, por mais egoístas, subjetivistas e individualistas que possamos parecer. Jamais podemos nos dar ao luxo de escolher ou não “dialogar”. Sem isso não existimos.

Para muitas disciplinas, o ouvinte é a base do estudo da produção oral e de suas propriedades, como são os trabalhos em fonética da percepção, que repousam sob os conceitos da psicolinguística. Nesse caso, a análise da recepção dos sons é feita a partir do interlocutor. Já a fonoestilística “estuda a variabilidade fônica – tanto do ponto de vista da produção como da recepção – como informação suplementar de uma expressão, no sentido lingüístico e sociolingüístico” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 128). Tudo isso deve ser encarado como avanços bastante significativos nos estudos sobre a língua/linguagem que não se assentam na bitolada ideia da enunciação monológica, como fizeram o *objetivismo abstrato* e o *subjetivismo individualista*, portanto.

Uma característica essencial da vocalização, por exemplo, é o fato de que a voz seja simultaneamente produzida e ouvida pelo próprio emissor. Quando isso acontece, ele não deixa de ser um receptor (interlocutor) de seu próprio discurso – ou seja, de estabelecer um diálogo consigo mesmo – e de manter um controle audiofonador que é de fundamental importância para a produção oral.

Além da emissão articulada de vogais e consoantes – cuja combinação gera a sílaba e, conseqüentemente, a palavra enunciada –, a voz produz também unidades vocais maiores de nível suprasegmental. São os elementos prosódicos, chamados, na linguística europeia, de

⁶ Homero. *Odisséia*. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

prosodemas. “Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 130).

A prosódia se efetiva por meio da expressão dos sentimentos e intenções dos interlocutores. De uma maneira geral, por exemplo, através da transcrição de dados colhidos em situação de apresentação de seminário pelos alunos, pode-se verificar que a elevação do tom de voz demonstra tensão dos discentes, empolgação dos mesmos com o tema da exposição, intenção de chamar a atenção da plateia, ou de fazer prevalecer o seu turno de fala, entre outros.

Como uma maneira de aliviar aquela tensão causada por interações orais mais formais, a exemplo do seminário, alguns alunos recorrem comumente às informalidades da língua. Preti (2004, p. 95) cita um desses recursos: a gíria. Segundo ele:

a gíria tornou-se um recurso simples de aproximar os interlocutores, quebrar a formalidade de uma exposição, forçar uma interação mais próxima dos interesses do ouvinte. Assim, quando o falante percebe que seu discurso necessita dessa aproximação (o que é muito comum, por exemplo, nas interações em sala de aula) o uso de uma gíria “alivia” o contexto, transforma uma exposição momentaneamente num diálogo (grifo do autor).

Não podemos, ainda, esquecer do inventário de signos não-verbais utilizados pelos falantes durante uma situação de interação comunicativa, porque quando tomamos a palavra o corpo também fala através dos movimentos, dos gestos, dos olhares; enfim, por meio dos multicódigos que estão associados a uma vasta gama de fenômenos culturais e sociais.

As nossas atitudes corporais, assim como os nossos enunciados verbais e elementos prosódicos, também são determinadas historicamente, dialogam com as ações do passado e agem em função de uma compreensão ativamente responsiva de quem as vê. Portanto:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não lingüísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2010, p. 134).

Os códigos não-verbais de comunicação conseguem transmitir, muitas vezes, aquilo que com as palavras não sabemos expressar. Sendo assim, até o silêncio, em determinadas

situações, pode denotar aceitação, como no dito “Quem cala consente”; mas em outra ocasião pode vir a significar medo, raiva, desinteresse e/ou incompreensão etc.

No quadro abaixo, o oral pode ser visto como uma modalidade da língua que tem seus próprios mecanismos (não-linguísticos) de funcionamento. Todos os elementos lembrados são essenciais para um trabalho sobre a oralidade e para uma tomada de consciência e de controle dos recursos extralinguísticos.

GRÁFICO 1: MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes			lugares
melodia	corporais	ocupação de lugares	roupas	disposição
elocução e pausas	movimentos	espaço pessoal	disfarces	iluminação
respiração	gestos	distâncias	penteados	disposição de cadeiras
risos	troca de olhares	contato físico	óculos	ordem
suspiros	mímicas faciais		limpeza	ventilação
				decoreação

(DOLZ *et al.*, 2010, p. 134)

Embora importantes para pensarmos e organizarmos um ensino dos gêneros orais, esses elementos, porém, tornam-se insuficientes caso não sejam levados em conta os parâmetros das situações das interações verbais.

A situação social mais imediata é quem irá determinar o sentido dos enunciados verbais, das unidades supra-segmentais e dos meios não-linguísticos da comunicação oral. Portanto, esforços não são necessários para compreender que o pano de fundo continua sendo as ideias deixadas pelo *Círculo*. Ainda segundo Bakhtin (2010), a expressividade é um dos elementos que distingue as unidades do sistema da língua das unidades da comunicação discursiva, isto é, que diferencia as palavras e as orações dos enunciados. “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (p. 290).

Dessa forma, concordamos com Marcuschi e Dionísio (2005) quando afirmam que todos os gêneros escritos e orais são multimodais, ou seja, utilizam dois ou mais modos de representar seu discurso, como (no caso da fala) palavras e entonações, palavras e risos, e palavras e gestos. Além disso, de acordo com Marcuschi (2008), as próprias modalidades da língua – a escrita e a oralidade – se entrecruzam na construção de determinados enunciados

relativamente estáveis, a exemplo da entrevista, da conferência, da palestra, da aula expositiva e do seminário. Portanto,

Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais (FÁVERO, *et al.*, 2009, p. 69).

Várias razões já foram dadas para justificar as “diferenças essenciais” entre a língua falada e a escrita. Os modos de aquisição; as condições de produção, transmissão e recepção; e os meios através dos quais os elementos de estrutura se organizam são alguns desses pretextos. Isto é, tal como Fávero (2009) declarou, trata-se de desigualdades de caráter puramente estruturais, que não levam em consideração o contexto e o propósito do evento discursivo; a natureza da atividade comunicativa apropriada ao evento discursivo; e o conhecimento partilhado entre os participantes; além do nível de conhecimento lingüístico.

O método que muitos pesquisadores utilizaram para distinguir a linguagem falada da escrita foi o de observar a escolha do vocabulário e da estrutura léxica. Dentre esses estudiosos, Drieman (1962, *apud* FÁVERO 2009), em uma pesquisa quantitativa, achou as seguintes características para serem o diagnóstico da língua escrita: palavras mais longas (polissílabas), mais adjetivos atributivos, um vocabulário mais variado e um texto mais curto. Depois, outros teóricos aventureiros chegaram às mesmas conclusões – de oposição entre as modalidades – ao abordarem a língua falada como sendo caracterizada por menos palavras, vocábulos com menos sílabas, frases mais curtas e mais termos pessoais do que o “estilo” escrito.

A escrita, historicamente, sempre foi considerada a verdadeira forma da linguagem, principalmente a literária. Já a fala – instável – não podia sequer constituir-se em objeto de estudo. Apenas no século XX, quando a Fonética passa a disciplina autônoma (com Grimm na Alemanha e com Sweet e Jones na Inglaterra), essa postura começou a mudar. Porém, esses estudos não resultaram em comparações entre fala e escrita. Assim, as especificidades de cada modalidade foram sendo acentuadas; mas de tal forma que os seus efeitos (nem sempre positivos), infelizmente, podem ser sentidos, ainda hoje, nas precipitadas (re)leituras feitas de Bakhtin e seu Círculo sobre os gêneros discursivos.

Como já dissemos anteriormente, no tópico intitulado *As perspectivas teóricas de Bakhtin e seu Círculo: releituras*, Bakhtin (2010) atenta para a diferença essencial que há entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). De acordo com o

pensador russo, aqueles se instauram em uma comunicação discursiva mais imediata (cartas, bilhetes, relatos, diálogos do cotidiano, conversas de salão etc.), e participam da formação dos gêneros secundários; e estes surgem no âmago das relações sociais mais complexas, isto é, mais intrínsecas e organizadas (romance, dramas, textos científicos, artigos, palestras, entrevistas, seminários etc.). No mesmo parágrafo do referido tópico, foi dito também que Adam (1992 *apud* BONINI, 2005), equivocadamente, concebeu os gêneros primários como sequências textuais (artefatos puramente linguísticos) que atravessam os gêneros secundários.

Em outras tantas releituras mal sucedidas – quando as especificidades de ambas as modalidades são demasiadamente acentuadas e não é levado em consideração, de forma alguma, o que há em comum entre elas –, os gêneros primários tornam-se sinônimos de oralidade e os gêneros secundários de escrita. E, por isso, uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita (Marcuschi, 2008), ou seja, dos “gêneros secundários”. Portanto,

seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.) (DOLZ *et al.*, 2010, p. 146).

Também não devemos misturar o discurso bakhtiniano com o de estruturalistas, a exemplo de Joaquim Mattoso Câmara Júnior; pois, ao escrever “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta”, Mattoso (1969, p. 11) não traz à baila os gêneros discursivos primários e secundários de Bakhtin. Certamente, o que ele contempla nesse trecho diz respeito à língua em termos de desenvolvimento humano, ou seja, à ideia de que os homens aprendem a falar antes de escrever, apenas.

Fazendo das palavras de Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2008) também as nossas, “é difícil não sucumbir a algum dos mitos presentes nessa armadilha, mesmo quando se postula, como nós, a teoria de que a relação se funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada” (p. 27, grifo do autor).

A ideia prescritiva de uma única regra linguística (tida como padrão e representada na denominada *norma culta*), por exemplo, foi fruto dessa perspectiva dicotômica de análise permanente do código imanente da língua. É através dessa observação – fundada nas condições empíricas do uso, e não nas características sócio-histórico-culturais dos textos –

que fala e escrita se apartam, perigosamente. Não existe, então, uma preocupação com os fenômenos discursivos de produção e recepção dos gêneros (orais e escritos), tal como sugeridos por Bakhtin (2010), mas tão somente a inquietação em considerar a fala como o lugar do erro e a escrita como o local do uso correto da língua. Vejamos:

GRÁFICO 2: DICOTOMIAS PERIGOSAS

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

(MARCUSCHI & DIONISIO, 2005, p. 28)

Há, ainda, alguns autores que consideram a fala como *dialogada* e a escrita como *monologada*. Isso é o cúmulo. É o mesmo que desconsiderar o papel ativo do leitor na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. É o mesmo que confundir umas das formas de textualização da fala com a própria modalidade de uso da língua. Por “fim”, é o mesmo que esnober a perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, a qual diz que “essas relações são análogas (mas, evidentemente, não idênticas) às relações das réplicas do diálogo” (2010, p. 298).

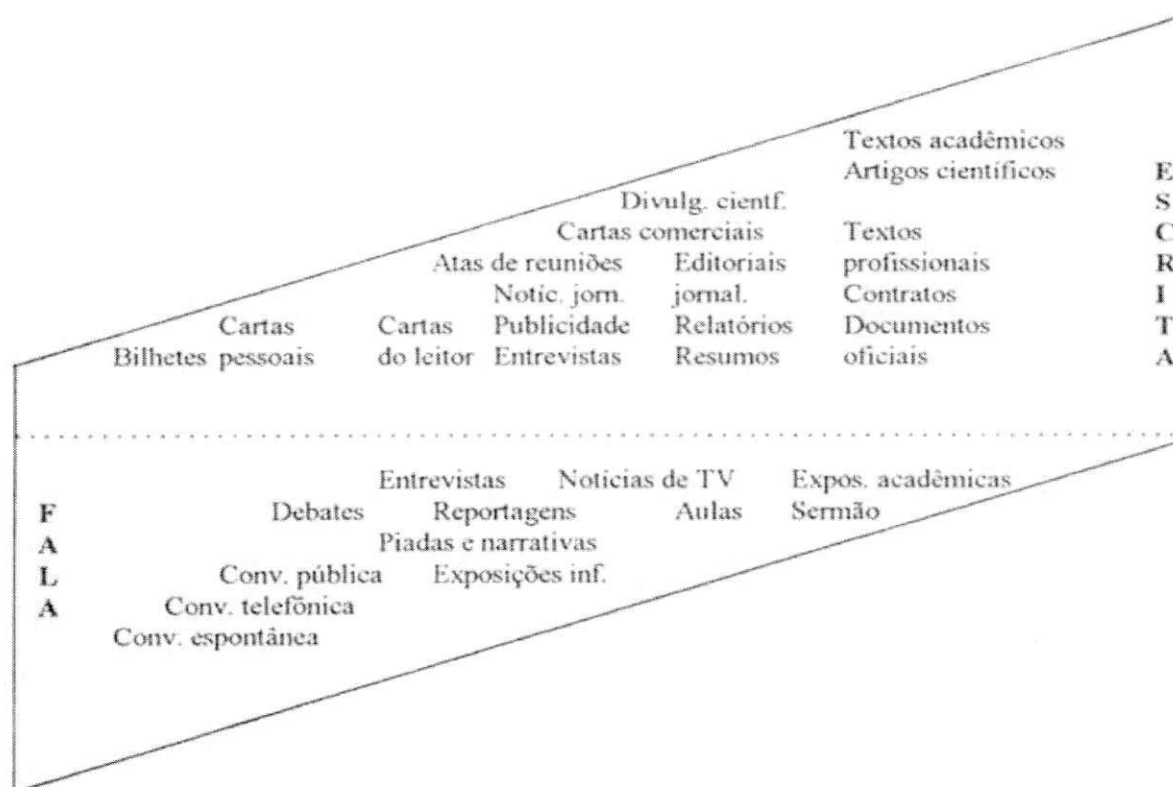
Deste modo, é muito importante chamar a atenção dos alunos para a forma como oralidade e escrita se relacionam, porque, como bem destacou Antunes (2003, p. 99), “embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições”. Com isto, eles descobrirão que, por exemplo, comparando uma mensagem (torpedo) descontraída com uma conversa espontânea, e um artigo acadêmico com uma exposição oral, há mais semelhanças do que se confrontássemos o SMS com o trabalho científico, e o ato de conversar com o seminário, pelo menos teoricamente.

Já que ambas são dependentes de seus contextos de uso, não há sentido taxar as práticas orais apenas como espontâneas, relaxadas, mal planejadas e descompromissadas com as normas da língua padrão; assim como atribuir à escrita a ideia de algo uniforme, invariável,

formal e correta não significa explorá-la por completo. Tanto a fala quanto a escrita podem variar e ser mais ou menos formal/informal, portanto; e os estudantes precisam saber disso antes de produzir alguma coisa como, por exemplo, um seminário.

Abaixo, Marcuschi nos chama a atenção para o que vem a ser um contínuo dos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais. A possibilidade de atuações mais ou menos formais nos usos, tanto da oralidade quanto da escrita, permite-nos observar que há traços comuns entre alguns gêneros orais e escritos “que não necessariamente precisam revelar-se na materialidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 191), mas nas seleções morfossintáticas, na natureza do léxico, no grau de monitoramento da enunciação etc.

GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTÍNUO



(MARCUSCHI, 1995, p. 137)

Com base nessa concepção, distinções como o *planejamento* (na escrita) e o *não planejamento* (na fala) são eliminadas. Nesse sentido, podemos entender que não há tantas semelhanças entre as duas modalidades linguísticas, apesar de cada uma possuir características que as particularizam. Basta observar o agrupamento e a distribuição dos

gêneros nas dicotomias (gráfico 2) e no contínuo (gráfico 3) para perceber como tudo é mais complexo neste último.

1.5 A ADOÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA: DO REAL AO IDEAL

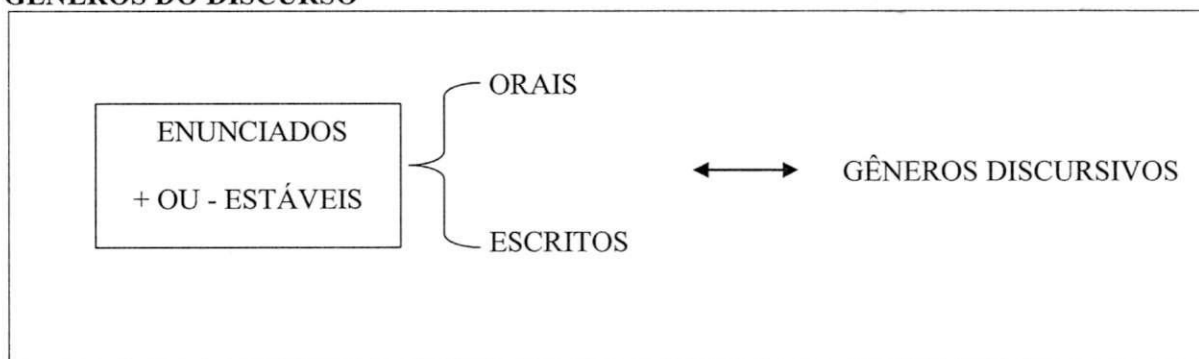
Geraldi (1997, p. 117) diz que “na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas”, e, embora o ensino de Língua Portuguesa esteja, ultimamente, passando por significativas transformações, o seu modelo produz como resultado uma falsa preocupação de ensinar a língua viva. O estudo da Gramática – cujas regras são extraídas de obras (“romances”) literárias consideradas padrões de bem falar e escrever – continua a vigorar, e o que é pior: utilizando textos como pretextos para análises do tipo morfológica, sintática e, ainda que raríssimas vezes, fonológica.

Para se compreender um texto, porém, é preciso entender a realidade sobre a qual esse texto trabalha. Tal compreensão só pode ser adquirida por meio do contato com os gêneros, através do entendimento de sua estruturação e de suas finalidades sociais, pois

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2010, p. 282-283).

Mesmo correndo o risco de sermos por demais lacônicos, podemos ilustrar o pensamento de Bakhtin sobre os gêneros discursivos da forma seguinte:

GRÁFICO 4: ENUNCIADOS MAIS OU MENOS ESTÁVEIS NA FORMAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO



Recapitulando, Bakhtin (*op. cit.*) define os gêneros como tipos de enunciados de natureza social, discursiva e dialógica, relativamente estáveis. O gênero é constituído pela interação social, é impessoal e estabelecido historicamente. A perspectiva bakhtiniana acerca da linguagem é dialógico-discursiva. O uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos), que são proferidos por diversas esferas da interação humana.

Muito já se foi dito acerca dos gêneros textuais/discursivos. Acreditamos que hoje não existam professores de Língua Portuguesa os quais ainda não ouviram falar, direta ou indiretamente, sobre as teorias que debatem os gêneros, até porque essas, também, já há bastante tempo, fazem parte dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷. Contudo, isso não significa garantia de qualidade no ensino-aprendizagem da disciplina.

Trabalhar com a língua desprendida dos seus limites formais, claro, é uma atividade que leva o discente a entendê-la funcionalmente. Porém, são necessárias práticas coerentes a essa proposta sóciodescursiva, e não se trata de utilizar apenas o texto como pretexto para fins prescritivos, porque

Quando o professor leva um poema para a sala de aula e pede aos alunos que classifiquem determinadas palavras desses textos de acordo com a nomenclatura gramatical, ele está dando uma contribuição decisiva para que o aluno perceba o interesse por poemas (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Embora, tanto na modalidade escrita quanto na falada, o sistema linguístico seja o mesmo para a construção dos enunciados, “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados” (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

Quando se trata de abordar os gêneros discursivos da modalidade falada, os estudos já não são tão abundantes. Segundo Marcuschi (2008, p. 186-187), por exemplo, “[...] o estudo da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”. Todavia, esses gêneros são fenômenos sociointerativos – iguais à escrita de textos – que não surgem naturalmente, pois são constitutivos da interação comunicativa, e não deixam de ser um conhecimento social dos falantes/ouvintes.

Intuitivamente, conseguimos expressar juízos de valor quanto à adequação dos nossos discursos orais; isto é, temos uma relativa capacidade para distinguir uma conversa entre

⁷ “Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...]” (BRASIL, 1997, p. 13). Por isso, salientamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser a base constituidora das práticas de ensino de leitura e produção textual e ferramenta indispensável para o professor preocupado com sua prática docente.

amigos de uma reunião de negócios, uma conferência, um debate regrado, um comentário, um seminário etc. Também não poderia ser diferente, já que no dia a dia da maioria das pessoas a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita. “Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 181).

Em seu livro *Aula de português: encontro & interação*, Irlandé Antunes (2003) abre espaço para destacar as constatações negativas em torno do trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Essas observações menos positivas do exercício pedagógico serão o nosso ponto de partida para explicar o desencontro entre a atividade central da fala e a atenção periférica do oral nas escolas. Além disso, com elas chegamos à importância de se abordar em sala de aula os gêneros discursivos orais que fazem parte da comunicação mais formal de nossa língua.

Segundo Antunes (2003, p. 24-25), pode-se constatar, pois,

[...] uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar [...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática [...] uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (grifo da autora).

Não poucas vezes, os professores de Língua Portuguesa – guiados pelo livro didático – deixam transparecer uma falsa ideia do estudo do oral voltado à curiosidade e/ou à excentricidade da língua, algo incomum. Já em outros tantos casos, a omissão do seu ensino se dá de forma contrária, ou seja, acredita-se que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós e, por isso, nem precisam ser matéria de sala de aula (MARCUSCHI, 2008).

Pouquíssimas vezes são levadas à sala de aula reflexões mais consistentes a respeito dos gêneros orais que possam, assim, desmistificar a sua imagem de “erro”. Acontece que, quase sempre, “[...] não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial [...]” (ANTUNES, 2003, p. 24-25). Não queremos, dizendo isso, passar a ideia de menos formal como “erro”, por isso o uso das aspas.

De fato, é inquestionável a importância que se deve dar às reflexões sobre a variação dialetal e de registros nas aulas de Língua Portuguesa. Sem elas, certamente, o preconceito e a

discriminação sobre os falares estariam ainda mais arraigados, visto que a noção teórica e ideal de linguagem oral (amarrada na noção teórica e ideal de linguagem escrita) não abarcaria todas as estruturas/camadas da sociedade e não se remeteria, assim sendo, aos falantes reais dessa modalidade. Mas, fazer refletir sobre essas práticas não significa, por exemplo, pedir que os alunos conversem, troquem ideias, expliquem a matéria/conteúdo para o “coleguinha vizinho” etc., e apenas isso, “[...] sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece [...]” (ANTUNES, 2003, p. 25).

No entanto, adotar atividades orais aleatoriamente e esperar que os alunos saibam desenvolver com proficiência o trabalho solicitado, não é uma especificidade das práticas mais informais dessa modalidade da língua nas aulas de Português. Muitas vezes, os professores lançam mão apenas do nome do gênero oral formal a ser produzido (um debate, uma entrevista, um seminário etc.) e esperam que o restante do serviço – e por que não dizer ele todo – seja completado com êxito pelos discentes, que mesmo interessados e comprometidos com a disciplina jamais poderão ter sucesso numa tarefa dessa natureza.

Acontece, pois, dos alunos serem mal avaliados por não apresentarem “corretamente” a atividade oral formal requerida pelo professor de Língua Portuguesa, que primeiro deveria definir/esclarecer o gênero discursivo a ser, posteriormente, produzido; pois a caracterização de um conteúdo é de fundamental importância na construção de sentido.

O discente deve ser norteado, pelo docente, sobre os contextos sociais de uso dos gêneros orais formais solicitados, assim como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). Assim:

O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou (CAVALCANTE & MELO, 2006, p.184, grifo das autoras)

A escrita oralizada consiste nas produções orais mediadas por um suporte escrito, ou seja, “trata-se [...] de toda palavra lida ou recitada” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 132). Já *o oral cotidiano*, ou *espontâneo*, é a fala improvisada que se elabora em ação, como resultado imediato da situação de interlocução conversacional. No meio desses dois extremos (da escrita oralizada e do oral cotidiano) é que há uma grande variedade de gêneros discursivos orais que necessitam ser encarados como objetos de ensino pela escola, principalmente aqueles utilizados em circunstâncias públicas mais formais, a exemplo do seminário.

Já que a principal função da escola é a de instruir, é necessário, então, que nos detenhamos um pouco mais no ensino dos gêneros orais da comunicação pública formal. Mas essa noção de oral formal precisa de certos esclarecimentos, para que não venha a ser associada – aqui – a prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) “que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 146). As características do oral, para nós, neste trabalho, estão ligadas às definições e classificações feitas por Bakhtin (2010) a respeito dos gêneros discursivos.

Portanto, as várias formas típicas de direcionamento de um enunciado falado – com as suas diferentes concepções, também típicas, de destinatários (ouvintes) – são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros orais.

Nessa perspectiva, Rojo (2000, p. 3) revela que:

Pela definição bakhtiniana de gêneros primários e secundários, a interação em sala de aula constitui um espaço discursivo difícil de situar. Se ela, por um lado, se dá à maneira do diálogo e mais ligada às situações de interação face à face - características, segundo Bakhtin (1979a), dos gêneros primários -; por outro lado, ela já se desenrola em esferas públicas (ou relativamente públicas) de interação social, muitas vezes é mediada por ou media a escrita e apresenta largos trechos cuja forma composicional já é monologizada – características atribuídas por Bakhtin aos gêneros secundários.

É relevante enfatizar que pensar a prática da linguagem oral nas escolas não significa, somente, inventar atividades que permitam aos alunos inserirem-se em situações interessantes de uso da língua, mas também, e principalmente, desenvolver um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a maneira como ocorrem essas atividades orais em sala de aula.

Com isso, estamos admitindo nesta pesquisa que os seminários realizados nas Escolas de Ensino Médio constituem-se em tarefas produzidas muito frequentemente. Porém, não há uma preocupação por parte do professor, especialmente de Língua Portuguesa, em realizar com os alunos uma reflexão e uma avaliação que, de fato, possam levá-los ao controle voluntário e mais consciente do comportamento linguístico, textual e discursivo dos quais fala Schneuwly ([1997] 2004).

Entender a linguagem oral, portanto, apenas será possível quando forem percebidas claramente algumas características próprias dessa modalidade. Além disso, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2010), é necessário compreender qual a sua relação com a modalidade escrita; e aquilo que há de mais peculiar (tema, construção composicional e estilo verbal) ao gênero discursivo a ser ensinado, isto é, no nosso caso, ao gênero oral formal *seminário*, ou

“exposição oral”. Esta é a condição imprescindível para promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino.

1.6 O LUGAR DO GÊNERO *SEMINÁRIO* NA SALA DE AULA: OUTRAS PERSPECTIVAS

Embasados na necessária visão antidicotômica e de relação sistêmica da língua, e tomando como base o nosso objeto de estudo, podemos defender que o som não é uma condição suficiente para definir o seminário como sendo um gênero oral (formal). Este se ancora, principalmente, na leitura de outras produções e na organização em esquemas, resumos, citações etc. daquilo que se pretende expor; isto é, nos gêneros da modalidade escrita.

A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo (DOLZ *et al.*, 2010, p. 184).

É, no mínimo, uma incoerência desconsiderar a preparação desse e de outros enunciados orais na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. O seminário necessita, por parte do expositor, de um exercício de planejamento do conteúdo e, também, de uma atividade de antecipação e consideração do auditório. Portanto, a intervenção didática no trabalho sobre a exposição precisa considerar as dimensões comunicativas que lhe são próprias, as questões ligadas ao conteúdo e, além disso, os procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero. Quanto às suas características gerais, Dolz & Schneuwly (2010) chamam inicialmente a atenção para a situação de comunicação específica do seminário, que reúne orador, ou expositor, e auditório; definida, assim, como sendo “bipolar”. O orador, ou expositor, se encontra na função de um *especialista* que, no decorrer de uma apresentação, tem como objetivo principal diminuir a assimetria de conhecimentos que há entre ele e o seu auditório, acerca do tema veiculado pela exposição. Para isso, torna-se necessário que aquele (falante) leve em consideração este destinatário (público ouvinte), ou seja, o seu conhecimento prévio, as suas expectativas e o seu interesse sobre o assunto referencial.

Desse modo, chegamos mais uma vez ao *papel ativo de ambos os parceiros da comunicação discursiva*, visto no início deste trabalho sob uma perspectiva genuinamente bakhtiniana; porém, agora, dando maior ênfase às suas funções dentro da situação de comunicação do gênero oral formal *seminário*.

O ensino-aprendizagem da *situação de comunicação* da exposição oral em sala de aula significa, de antemão, identificar o aluno produtor (orador, ou expositor) e os alunos recebedores (auditório) do discurso que veicula um tema. Estes estão reunidos para ouvir e, dessa forma, adquirir ou enriquecer os seus conhecimentos sobre o conteúdo tratado por aquele, o mais novo e efêmero docente que precisa ser reconhecido (principalmente por ele próprio) como um “especialista”, ainda que em formação. Transmitir um tema – isto é, informar, esclarecer, melhorar as informações da plateia sobre um conteúdo, diminuindo assim a assimetria de informações que há entre os dois (falante e ouvintes) – é o papel do expositor-especialista.

A exposição oral, ou seminário, é, portanto, um excelente lugar para as atividades metacognitivas, ou seja, de “conscientização de seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 186).

Enfim,

[...] podemos pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ *et al.*, 2010, p. 185).

A *organização interna da exposição oral* é outra dimensão ensinável desse gênero a qual merece nossa ressalva. Ela consiste, antes de tudo, em trabalhar com os alunos-oradores as capacidades de planejamento de um seminário, tais como: pesquisa e seleção das informações disponíveis, reorganização dos elementos retidos, e hierarquização de ideias principais e secundárias, “com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 187). Além disso, no que se refere à construção interna do texto propriamente dito, consiste em saber distinguir e ordenar as seguintes partes: **uma fase de abertura; uma fase de introdução ao tema; a apresentação do plano** da exposição; **o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; uma fase de recapitulação e síntese; a conclusão; e o encerramento** (DOLZ *et al.*, 2010).

É importante entender que no gênero oral formal *seminário* existe um momento para a *abertura*, na qual os papéis são bem definidos e, só então, o locutor parte para a *introdução ao tema*, em que deverá incitar a curiosidade do auditório, seguindo para uma fase de *apresentação do plano* da exposição. Feito isso, o expositor precisa ir ao *desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, “cujo número deve corresponder ao que foi anunciado no plano”, segundo Dolz & Schneuwly (2010, p. 188). Terminada a exposição propriamente dita, e antes das duas etapas de conclusão, faz-se necessária a *recapitulação e síntese* dos principais pontos discutidos. Por fim, a *conclusão* permite que seja transmitida uma “mensagem” final, desencadeado um debate ou discutido um novo problema. O último passo é o *encerramento*, que se caracteriza, sobretudo, pelos agradecimentos do locutor ao auditório; e/ou vice-versa, quando, por exemplo, o objetivo fundamental de diminuir a assimetria de conhecimentos entre falante e ouvintes foi alcançado com êxito por aquele. Aplausos, elogios e até assobios são, portanto, algumas das maneiras que a plateia costuma utilizar para mostrar-se grata à instrução conferida a ela num seminário.

Já um trabalho didático sobre *as características linguísticas* do gênero *seminário* precisa, de acordo com Dolz & Schneuwly (2010), fornecer aos alunos-expositores as seguintes operações, peculiares a esse discurso oral formal: coesão temática; sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições, e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos); e reformulações (em forma de paráfrases ou de definições).

Antes de falarmos sobre a última das dimensões ensináveis, proposta por Dolz & Schneuwly (2010), convém esboçar outras características que fazem parte integrante do modelo didático e que devem ser objetos de alguns trabalhos em sala de aula. O plano, ou esquema, de um seminário, por exemplo, constitui-se como sendo um elemento relevante de reflexão, mas que precisa romper com a ideia limitada que lhe fora atribuída, isto é, de um simples suporte acessório organizado pelo(s) aluno(s)-orador(es). O ensino das relações/diferenças entre a leitura em voz alta e a fala “espontânea”, por sua vez, depende das atividades conferidas ao estudo do plano, ou esquema, de uma exposição oral, nas aulas de Língua Portuguesa. Já no que se refere à oralização da exposição, ela deve

[...] favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto e dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. [...] captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. (DOLZ *et al.*, 2010, p. 191-192).

Além disso, a oralização ajuda na estruturação do próprio seminário – pois uma mudança no nível textual é seguida, quase sempre, por uma mudança no nível da voz – e inclui a gestualidade, a cinestésica e a proxêmica como elementos expressivos característicos desse gênero discursivo, importantíssimos no seu ensino-aprendizagem.

Os *objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição* é a última dimensão ensinável proposta. Trata-se de uma retomada mais global das características específicas do seminário que são aludidas no modelo didático. Esses objetivos não só permitem o acesso a um domínio da exposição oral, como declaram os autores, mas se encaixam, também, na função de critérios de avaliação das estratégias mobilizadas pelos alunos na preparação e na execução desse gênero. Portanto, para Dolz & Schneuwly (2010, p. 192), eles estão distribuídos e organizados da seguinte forma:

- ✓ tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;
- ✓ exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- ✓ estruturação de uma exposição; hierarquização das idéias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- ✓ desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- ✓ antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);
- ✓ desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;
- ✓ tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- ✓ preparação e oralização das notas.

Estas particularidades do seminário, organizadas num conjunto de objetivos didáticos, são internas ao *conteúdo temático*, ao *estilo* e à *construção composicional* desse gênero. Logo, por mais detalhado que venha a ser o diagnóstico que fazamos da exposição oral, ou de qualquer texto, sempre andaremos de encontro às teorias bakhtinianas, pois elas conseguem abranger a natureza do enunciado em geral. Coube a Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e

outros colaboradores da escola de Genebra descrever mais detalhadamente a configuração do gênero oral formal seminário, neste trabalho. Para qualquer estudo que envolva os gêneros, portanto, deve-se partir de uma noção ampla a uma visão mais particular, o que muitas vezes não deixa de ser de Bakhtin a (leitores de) Bakhtin.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma importante linha de estudo nos campos da Língua Portuguesa refere-se ao interacionismo, já evidenciado anteriormente. Por este fio de pensamento, as atividades humanas são consideradas como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. Esta visão defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens.

Diante destas abordagens, concebemos a língua como sendo uma das formas de manifestação da linguagem, isto é, “um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem” (BRASIL/SEMTEC, 2004, p.18). Ela faz parte do cotidiano dos indivíduos, representa, portanto, sistemas sócio-discursivos, formulada por situações discursivas, constituída e determinada por interlocutores que dividem conhecimentos, objetivos, propósitos e intenções próprias do ambiente comunicativo em que estão inseridos, em um determinado momento da história.

O docente de Língua Portuguesa, ou de qualquer outra disciplina, que expor diferentes visões sobre o que se está estudando, estará ampliando o conhecimento de seus alunos de maneira significativa. Por exemplo, ao analisar o uso da língua, o professor pode destacar esse uso do ponto de vista da fala cotidiana, formal e informal, ou do ponto de vista do texto jornalístico. Outro exemplo seria a abordagem da escrita e da fala utilizada por advogados, médicos, professores, escritores etc.

Ênfase também deve ser dada ao trabalho com múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos, pois se trata de uma prática que atua diante da possibilidade de se ter acesso às diferentes dimensões de produção de sentidos de maneira conexa.

Os chamados *letramentos múltiplos* (ROJO, 2000) farão as práticas de leitura e escrita excederem os seus limites mais imediatos e abarcarem a realidade em sua totalidade, isto é, a partir do trabalho com múltiplas linguagens e com gêneros discursivos, o ensino de Língua Portuguesa e de outras disciplinas terá como apoio importantes ferramentas de

empoderamento e inclusão social, uma vez que atividades dessa natureza se enquadram em variados contextos de diversas sociedades.

Portanto, o trabalho com diversos tipos e gêneros de textos cria grandes perspectivas no tocante à obtenção de diferentes habilidades linguísticas. Isso ocorre porque os gêneros são manifestações histórico-sociais que representam de forma clara a realidade na qual seus autores estão inseridos, enquanto as múltiplas linguagens expõem as diferentes circunstâncias sob as quais interagimos.

Nesta perspectiva, embora a preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula tenha aumentado nas últimas décadas, como pode ser visto nos documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica da disciplina e nos próprios livros didáticos de Língua Portuguesa, a transmissibilidade desse conhecimento acha barreiras enormes, historicamente construídas. Mas a maior delas, a qual ainda se encontra enraizada na cabeça de muitos professores e alunos, é aquela que diz ser a escola o espaço do aprendizado da escrita e a rua (ou qualquer ambiente cotidiano) o lugar do exercício oral. Neste trabalho, portanto, já procuramos deixar clara a nossa aversão por essa visão dicotômica do sistema.

À medida que nos fundamentamos teoricamente, fomos levados a rever antigos paradigmas e convidados a trabalhar, sistematicamente, com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, é indispensável uma definição precisa das características – ou seja, dos enunciados verbais, das unidades suprasegmentais e dos meios não-linguísticos – da comunicação oral. Além disso, deve-se ter consciência de que uma atividade metódica com a oralidade demanda o (re)conhecimento das suas relações com a escrita.

Então, ao longo deste estudo, constatamos que a prática oral possui uma intrínseca relação com a escrita, pois as duas modalidades são dependentes de seus contextos de uso, mais ou menos formais. Na elaboração de um seminário, por exemplo, é forçoso que seja feita essa afinidade, já que nos três significativos momentos de sua constituição, isto é, no antes e no durante de sua execução, e na avaliação de ambas as partes, ele se ancora, principalmente, na leitura de outras produções e na organização em esquemas, resumos, citações etc., como já foi dito antes.

O seminário é um dos poucos gêneros orais que necessita ser planejado, praticado com frequência no ambiente escolar. Ao lado dele, ainda temos o debate regrado, a entrevista e o júri simulado, mas, perceptivelmente, trabalhados de forma menos constante. “Parece” mais fácil pedir que produzam um seminário.

Professores de todas as disciplinas (ou pelo menos da grande maioria delas) – história, geografia, ciências, ética, artes, português, entre outras –, por exemplo, durante todo o ano

letivo, costumam usar a exposição oral como uma das formas de avaliar seus alunos acerca dos conteúdos abordados, ou não, em sala de aula. Essa avaliação, quase sempre, está restrita à atribuição de notas finais, isto é, sem levar em consideração a soma -- “avaliação somatória” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010) – dos objetivos didáticos, relativos à constituição do gênero discursivo seminário, alcançados em cada uma das etapas pelos discentes.

No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, a exposição oral é uma atividade que não funciona somente como um instrumento de comunicação entre o(s) aluno(s)-expositor(es) e aqueles que constituem o auditório; mas ela é, ao mesmo tempo, um objeto de ensino-aprendizagem indispensável para o bom desempenho dessa prática, nesta e em outras disciplinas. Bem, isso é o preconizado. Contudo, o que se vê com frequência nas aulas de língua materna são seminários mal planejados, quase sempre voltados à apresentação de algum livro (romance) da literatura nacional. Os estudantes “atendem” a um único comando: o de apresentar.

Assim, diante das dificuldades ainda existentes de trabalhar com gêneros orais formais em sala de aula, recomendamos, de maneira especial aos professores de Português do Ensino Médio, que sejam feitas, com frequência, atividades sistemáticas que envolvam essa modalidade da língua.

A função de ensinar o uso das variações da linguagem oral deve ser da escola, sem discriminação nenhuma em contraponto aos usos da escrita, pois, não fazendo isso, corre o risco de estar sendo preconceituosa para com os sujeitos responsáveis pelas diversas manifestações dialetais e de registros. Todavia, os jovens, por exemplo, precisam ter, além do conhecimento da sua gíria de grupo, uma noção das formas cultas da língua, a fim de que sejam capazes de adequar a sua linguagem às situações de interação mais tensas, como são as *exposições acadêmicas*.

Acontece, no entanto, que os alunos que deixam o Ensino Médio como concluintes e adentram nas universidades/faculdades como “feras” (graduandos novatos), apesar da “[...] inevitável necessidade de também ser fera [...]” – parafraseando o poeta Augusto dos Anjos, demonstram absoluto despreparo na produção de um seminário. E esse é um dos gêneros mais requisitados na academia.

Geralmente, os calouros não alcançam os objetivos esperados pelo gênero, pois não se comportam como peritos do tema veiculado pela exposição, haja vista que sua fonte de pesquisa se baseia, por diversas vezes, em um único material teórico, indicado pelo professor para toda a turma (expositores e auditório), de tal forma que não há formação de *especialistas*. Consequentemente, não podemos dizer que há uma quebra de hierarquia de conhecimentos,

porque, nesses casos, nunca existiu hierarquia a ser quebrada, ou seja, locutores e interlocutores sempre se encontraram simetricamente “mal informados”.

Podemos inferir que a prática do seminário ainda não consegue ser efetivada em sua totalidade pela maioria dos alunos das graduações. E uma das mais prováveis causas pode estar na Educação Básica. Assim, sugerimos uma mudança no ensino desse gênero oral formal, como também uma dedicação exclusiva e sistemática ao mesmo, através da construção de um “modelo didático”⁸ (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010), isto é, de um agrupamento das suas principais características: da sua organização textual, dos seus aspectos linguísticos e não linguísticos etc. Tais peculiaridades indicariam as dimensões ensináveis do gênero oral formal *seminário*.

Entendemos o Ensino Médio como sendo o marco que separa a Educação Básica Escolar e a Superior Acadêmica (para aqueles que desejam continuar profissionalizando-se através dos estudos). É no Ensino Médio que podemos enxergar os reflexos das instruções precedentes e observar os preparos efetuados com vista no futuro dos discentes. Assim, de todos os anos, acreditamos ser esse o nível mais apropriado à nossa proposta, com a quantidade de alunos mais necessitados à prática do gênero oral formal *seminário*. O imperativo que esses estudantes – que estão prestes a completar o ensino regular e a cursar um nível superior – têm da exposição oral é maior do que se pode esperar daqueles das séries precedentes, portanto.

⁸ “A construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010, p. 151).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____/SEMTEC. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- CÂMARA JR., J. M. **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 183-211.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 125-152.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. (1991). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

_____. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco: Texto mimeografado, 1993.

_____. **Oralidade e Escrita**. Comunicação apresentada na conferência de abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua. Natal, 1995.

_____; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-224.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução de Aldo Bocchini Neto. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

PRETI, Dino. A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana. In: PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

ROJO, R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM, 2000.

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

SCHNEUWLY, B. (1997). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 129-147.