

O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em letras

The place orality takes in lesson plans of a letters course

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148539355>

Resumo: O eixo da oralidade ocupa papel relevante na formação do usuário de língua materna; contudo, o trabalho com textos orais na escola ainda é um desafio para muitos professores (RODRIGUES; LUNA, 2016). Partindo da hipótese de que a dificuldade pode estar associada à formação inicial docente, este estudo buscou investigar o espaço que tópicos de didática da oralidade ocupam nos currículos da Licenciatura em Letras-Português. Para isso, analisou-se, em uma perspectiva qualitativa, Planos de Ensino de um curso de graduação. Os resultados apontam que a didática da oralidade está presente em alguns programas como espaço garantido, mas principalmente como espaço possível.

Palavras-chave: Currículo. Formação do professor de Português. Didática da oralidade.

Abstract: Orality plays an important role in the formation of language's users; however, the teaching of oral texts in school is still a challenge for many teachers (RODRIGUES; LUNA, 2016). Considering the hypothesis that difficulty could be associated to their initial formation, this study aimed to investigate if topics of didactics of orality appear on the Curriculum of Letters Course. For this, it was analyzed, in a qualitative perspective, Lesson Plans of an undergraduation course. Results point that didactics of orality is present in some programs as a guaranteed place, but mainly as possible place.

Keywords: Curriculum. Formation of Portuguese teachers. Didactics of orality.

Introdução

A reflexão sobre Currículo é de fundamental importância para que reformas sejam realizadas no sentido de atender a demandas que vão (re)surgindo ao longo do tempo. No caso das Licenciaturas, a década de 2000, com a publicação de resoluções e pareceres (BRASIL, 2001; 2002), foi essencial para garantia de espaços destinados às especificidades da formação do professor. Considerando a Licenciatura em Letras-Português, o estudo de Gatti e Nunes (2008), conforme brevemente apresentado no tópico seguinte, indicia o início da superação de um modelo (3+1) em que as reflexões específicas sobre o ensino só aconteciam no final do curso.

No mesmo contexto em que diretrizes oficiais foram publicadas relacionadas aos cursos de ensino superior, também o foram aquelas voltadas para a Educação Básica como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Neles, os eixos de ensino de Língua Materna estavam claramente definidos, recebendo as modalidades da língua (fala e escrita) a devida atenção para a formação de um usuário linguisticamente competente.

Sabendo que o eixo da oralidade, ainda hoje, configura-se como um desafio para muitos docentes, sejam eles formadores de professores ou não (RODRIGUES; LUNA, 2016; LUNA, 2016), questionamo-nos se aspectos de didática da oralidade estão presentes nos currículos dos cursos de Letras-português. Nosso objetivo, portanto, foi investigar se na Licenciatura para a formação de professores de Português há espaço destinado à reflexão da didática da oralidade.

Para isso, foram analisados Planos de Ensino de disciplinas formativas, ou seja, aquelas destinadas a conhecimentos específicos para a docência, tais como “Didática da Linguagem” e “Prática Pedagógica de Ensino de Português”. O curso de Letras selecionado pertence a uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada em Pernambuco. O estudo, como se observa, tem caráter qualitativo com *corpus* documental.

No tópico seguinte, apresentamos estudo sobre currículos de curso de Letras, além de refletirmos sobre a importância do ensino de oralidade na Educação Básica e, conseqüentemente, nos cursos de Licenciatura. Depois disso, analisamos – baseados, sobretudo, em Marcuschi, 2001 e Schneuwly, 2004 – os Planos de Ensino do curso de Letras selecionado, apontando espaços garantidos para o trabalho com didática da oralidade, bem como espaços possíveis. Por fim, tecemos nossas considerações finais, abrindo possibilidades de outros estudos a este relacionados.

Currículos de cursos de Letras e relevância do ensino da oralidade

Na mesma década de publicação das diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001), foi divulgado, com relatório final publicado em 2008, um estudo que retratava o perfil de cursos brasileiros de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, coordenado por Bernadete Gatti e Marina Nunes e desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita (GATTI; NUNES, 2008).

As informações presentes no relatório da pesquisa são originárias das estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos anos de 2001, 2004 e 2006 e de dados coletados através da pesquisa da estrutura curricular disponível na internet ou por meio da colaboração direta das IES. Esses últimos dados se relacionam às características dos cursos, foco do recorte que contemplamos aqui. Ao todo, foram 32 cursos investigados de instituições públicas (federais, estaduais ou municipais) e privadas e pertencentes às diferentes regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Dentre as disciplinas dos cursos, excetuando-se os componentes curriculares de estágio, foram elencadas 1.397 disciplinas, alocadas nas seguintes categorias criadas: 1. Fundamentos teóricos; 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3. Conhecimentos específicos da área; 4. Conhecimentos específicos para a docência; 5. Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas; 6. Outros saberes; 7. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC); 8. Atividades complementares (GATTI; NUNES, 2008, p.17 e 18).

O percentual da carga horária das disciplinas sobre os conhecimentos específicos da área (saberes disciplinares) é o maior (51,4%), o que, em princípio, nos levaria a crer que, mesmo após as importantes publicações do MEC no início da década de 2000, os saberes disciplinares seriam o foco da formação em detrimento a outros saberes. No entanto, devemos ressaltar duas questões importantes que nos fazem ser cautelosos em relação àquela conclusão. A primeira é que, segundo as coordenadoras do estudo,

[...] do ponto de vista formal e quantitativo todas as instituições revelaram preocupação com a legislação [CNE/CP 2/2002], ou seja, cumprem integralmente as especificações da carga horária e sua distribuição nos diferentes componentes curriculares (GATTI e NUNES, 2008, p.26).

Ou seja, a questão quantitativa não traz informações suficientes sobre a qualidade dos cursos no que se refere ao seu perfil de formador de professores. Isso porque, mesmo após publicação da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), é possível que cursos tenham uma carga horária maior de saberes disciplinares. Inclusive porque, para pensar a transposição didática, os licenciados, enquanto especialistas de determinada área, precisam construir conhecimentos sobre conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (saberes disciplinares) nos termos da resolução.

A segunda questão a ser destacada é que a carga horária dos estágios, componentes curriculares relevantes na formação do professor, não faz parte da conta percentual disponível no gráfico do estudo. Considerando que as coordenadoras afirmam que esses cursos já atendem à carga horária proposta, não fazem parte das estatísticas apresentadas, então, as 400h de estágio curricular supervisionado. Isso nos permite inferir que, mesmo em um momento de transição, de reformas curriculares de muitos cursos de licenciatura, o modelo 3+1 certamente já estava sendo alterado.

Por outro lado, um aspecto a ser mencionado sobre a pesquisa é que esses dados estatísticos são sobre a totalidade dos cursos investigados. Gatti e Nunes (2008) lembram que há especificidades naquelas licenciaturas: umas tendem para especialização (saberes disciplinares) e outras para a formação de docentes (saberes da formação profissional). Nas considerações feitas no relatório sobre a relação formação específica x formação para a docência, é apontado que,

desequilíbrios nessa relação podem conduzir a formações pouco sólidas, seja na especificidade disciplinar, seja na área educacional. Às vezes, como está mencionado neste estudo, quase inexistente a formação para a docência, ou a própria formação específica é toda encaminhada para as práticas em sala de aula; se, por um lado, isso garante a conexão entre teoria e prática, necessária para a formação docente, por outro, deixa a descoberto certas zonas tradicionalmente tomadas como relevantes para a formação específica. Projetos pedagógicos às vezes priorizam a questão do como ensinar, sem a necessária correspondência de ênfase no que se refere à consistência da formação, que garantiria o domínio do que ensinar. A construção dos saberes específicos supõe um modo de conceber cada área e disciplinas, modo que

embasará a docência. Sem sólidos fundamentos acerca da disciplina qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo. Por isso a necessidade de um balanceamento, que não se verifica nas propostas curriculares. Melhor orientação nesta direção é requerida (GATTI; NUNES, 2008, p. 31).

Concordamos com as pesquisadoras quando ressaltam a necessidade de balanceamento e destacamos, por fim, que esta pesquisa é bastante relevante, pois traz um retrato de cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – no período determinado e recente no Brasil. No entanto, algumas questões podem ser ainda contempladas como, por exemplo, a forma como as disciplinas estavam distribuídas ao longo dos anos da licenciatura. Se, por um lado, há indicações de que o modelo 3+1 é superado no que se refere à relação entre a quantidade de disciplinas formativas e de conteúdos específicos das áreas; por outro, não é possível inferir se as disciplinas formativas começam a fazer parte do curso já na primeira metade ou apenas no final, como no antigo modelo. O fato é que, como afirmam as autoras, é necessário maior reflexão, sobretudo dos docentes que atuam no curso, sobre o balanceamento das propostas curriculares.

De modo mais pontual, neste artigo é lançado um olhar para um currículo de um curso de Letras e, mais especificamente, para a presença de tópicos de didática da oralidade nas disciplinas pertencentes, conforme categorização de Gatti e Nunes (2008), à categoria dos “Conhecimentos específicos para a docência”, grupo em que se concentram as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do profissional de Letras como professor.

O foco na didática da oralidade está relacionado à importância do trabalho com eixo na Educação Básica de modo contribuir para a formação de cidadãos. Para isso, contudo, seria necessária, já no processo de formação inicial, a clareza da definição de características do oral, conforme apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Segundo os autores,

é somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p.126).

De acordo com Maurer (2001), é necessário aprender na escola questões da oralidade em suas múltiplas dimensões. Dentre as justificativas para o ensino do eixo, o autor cita,

- Os pequenos franceses (e os grandes também...) não conhecem o francês, eles sabem algum francês: note que o pronome é usado para mostrar que a competência nunca é total e que entre os falantes da língua materna existem diferentes níveis que legitimam a ideia do ensino da língua – em certos aspectos pelo menos – aos nativos;
- “falar francês”, no sentido comum do termo, não significa necessariamente saber usá-lo de forma apropriado em todas as situações de comunicação; quantos adultos não sabem se comunicar com facilidade ou relevância fora das situações de comunicação de sua vida cotidiana? (MAURER, 2001. p.8) [tradução nossa].¹.

Nesse contexto, aponta-se a importância de serem contemplados na escola aspectos linguísticos e discursivos das práticas de interação, ocorridas através de diversificados gêneros e domínios discursivos, sobretudo os formais, alvo central das atividades escolares (SCHNEUWLY, 2004; BRASIL, 1998; 2017).

Refletindo sobre as especificidades do eixo de ensino da oralidade, assim como os demais eixos, pode-se, portanto, superar o desafio de integrá-los tal qual acontece nas práticas sociais de uso da língua. Para a formação de um usuário de língua competente, portanto, o trabalho integrado com os eixos de ensino é essencial. Uma atividade com um gênero oral, por exemplo, pode desencadear uma série de reflexões que integram os eixos da leitura, escrita, produção oral e análise linguística, direcionando, portanto, a reflexões escolares para os usos da linguagem que, de acordo com Suassuna (2006), devem ser o foco do ensino de língua portuguesa.

1 - les petits Français (et les grand aussi, d'ailleurs...) ne connaissent pas le français, ils connaissent du français: c'est à dessein que le partitif est employé, pour montrer que la compétence n'est jamais totale, et que, chez les locuteurs de langue maternelle, des niveaux différents existe qui légitiment à eux seuls l'idée d'un enseignement de la langue – de certains de ces aspects du moins – à des natifs; - <parler le français>, au sens courant du terme, ne signifie pas forcément savoir en faire un usage approprié dans toutes les situation de communication; combien d'adultes ne savent pas communiquer avec aisance ou pertinence em dehors des quelques situations de communication qui font leur quotidien? (MAURER, 2001. p.8)

A oralidade nos programas de ensino

Neste tópico são analisados os Programas de Ensino dos componentes curriculares formativos do professor de português que fazem parte dos ‘Conhecimentos específicos para docência’. Como nosso foco é o espaço e o tratamento dado às reflexões sobre o ensino da oralidade, não contemplamos disciplinas relacionadas à Educação como Psicologia, Fundamentos filosóficos e históricos e Didática. Em outras palavras, não se trata de todos os componentes sobre saberes para a formação profissional dos cursos, mas parte deles, ou seja, aqueles que se voltam especificamente para o ensino da língua materna.

Após análise dos Planos de Ensino, sobretudo da parte dos objetivos, da ementa, dos conteúdos programáticos e das referências bibliográficas, verificou-se a presença explícita da proposta de discussão do ensino da oralidade nas disciplinas: Didática do Ensino da Língua(gem), Prática Pedagógica da Língua Portuguesa I e Prática Pedagógica da Língua Portuguesa II. É sobre essas disciplinas que discutiremos a seguir.

Ressaltamos, entretanto, que não estamos afirmando que a formação do professor desta universidade em relação à oralidade só aconteça nesses componentes curriculares uma vez que isso pode acontecer em outros como, por exemplo, Estágio Supervisionado IV, cujo objetivo é “elaborar planos de aula, material didático e instrumentos de avaliação para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa e literatura na regência em sala de aula”.

Iniciemos pela disciplina *Didática do Ensino da Língua(gem)*, que tem como objetivo “identificar e analisar de forma crítica métodos, materiais didáticos, currículo e avaliação no ensino/aprendizagem de práticas pedagógicas dos eixos de ensino de língua e literatura”. A partir da lista de conteúdos programáticos da disciplina, observamos que a oralidade faz-se presente uma vez que os eixos de ensino de português são mencionados, sendo a didática da oralidade citada no tópico 7 dessa lista, ‘Práticas Pedagógicas dos eixos de ensino de língua e literatura’, cujo subtópico 7.4 é “O trabalho com textos orais na sala de aula”.

Como se percebe nesta disciplina, o futuro professor pode pensar sobre elementos da didática considerando as especificidades de um objeto particular de ensino: o texto oral. A inserção do ponto no plano de ensino de Didática do Ensino de Língua(gem) oportuniza discussões teóricas e práticas que são bastante relevantes para a futura atuação dos licenciandos. É importante salientar que esta disciplina não visa à inserção deles nas salas de aulas. Isso só acontece com os componentes

de estágio. Na matriz do curso, entretanto, observamos que Didática do Ensino de Língua(gem) está no 7º período, quando os licenciandos deverão estar cursando o Estágio Supervisionado II.

Apesar de o ensino da oralidade ser contemplado apenas em um dos subtópicos do plano, é possível que seja, ainda, objeto de reflexão em outros que explicitam a “língua” de uma forma geral, e não especificamente os textos orais, como, por exemplo: Transposição Didática no Ensino de Língua; Sequência Didática no Ensino de Língua; Linguagem, Ensino e Ludicidade; Material Didático e Ensino-Aprendizagem; Avaliação no Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura.

Na lista de referências, encontramos várias obras da área da Pedagogia sobre currículo, competências, avaliação, etc., além de livros sobre o ensino de língua como os apresentados a seguir:

- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(org.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e Ensinar com Textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DIONISIO, A.P. BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português*. Múltiplos Olhares. São Paulo: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, A. et al (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SUASSUNA, L. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora Universitária, 2009.

Mesmo que tais livros não sejam todos trabalhados na íntegra, o licenciando tem acesso à indicação de obras que contemplam o ensino de língua e, em alguns capítulos, a reflexão pontual sobre o ensino do oral. No primeiro livro citado, por exemplo, há o capítulo intitulado “Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática”, de autoria de Cavalcante e Melo; e, no segundo, vários capítulos como “O oral como texto: como construir um objeto de ensino”, de Dolz, Schneuwly e Haller. Também fazem parte da lista de referências documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais. Como se sabe, neles todos os eixos do ensino de língua são contemplados; logo, a oralidade também se faz presente.

As referências bibliográficas da disciplina Didática do Ensino da Língua(gem) indicam uma tendência – ou melhor, um avanço – da didática de conteúdos específicos nesse diálogo entre a Educação e a Linguística. Sobre essa relação entre áreas disciplinares e pedagógicas, Castro, citado por Alarcão, destaca que, na área da didática específica,

começa a escutar-se uma linguagem nova, num diálogo de negociação, respeito e saudável confronto; surgem projectos interdisciplinares em que os contributos de cada um não se valorizam pelo estatuto das áreas do saber, mas pelo que elas podem trazer de relevante para o objetivo de estudo em causa (CASTRO, 1991, p.360-361 *apud* ALARCÃO, 2011, p.187).

Ressaltamos a relevância para formação do professor de portugueses de uma disciplina como “Didática do Ensino da Língua(gem)”. Na instituição em questão, ela tem como pré-requisito a disciplina “Didática” e é oferecida pelo Departamento de Educação. Seu pré-requisito e sua origem nesse departamento justificam-se pelo fato de professores – sobretudo das didáticas específicas – necessitarem, conforme Libâneo,

da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia, etc., campos esses que não podem faltar num bom programa de didática já que, a rigor, ela é uma disciplina que reúne todos esses campos em função de dar suporte à atividade de ensino (LIBÂNEO, 2008, p.17).

As outras disciplinas que contemplam explicitamente o trabalho com o oral são ‘Prática Pedagógica da Língua Portuguesa I’ (PPLP-I) e ‘Prática Pedagógica da Língua Portuguesa II’ (PPLP-II). Embora esses componentes curriculares recebam o nome de prática e em seus Planos de Ensino os conteúdos sejam divididos em parte prática e teórica, é válido salientar que, assim como ‘Didática do Ensino de Língua(gem)’, não há carga horária destinada à frequência em escolas – nem para observação nem para regência de aulas. Então, o termo “prática” é utilizado para a reflexão teórica sobre a prática – através de pesquisas e textos teóricos (livros, capítulos, artigos, etc.) – e sobre práticas de ensino através de memórias dos próprios licenciandos, relatos de experiências de professores, filmes, materiais didáticos, produções de textos de alunos, testes, etc.

Podemos afirmar que na base dessa proposta de experiências diversas, somadas às vivências nos estágios (curriculares e extracurriculares), em programas como o PIBID, dentre outras, está o princípio da simetria invertida, apontado como essencial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Segundo o Parecer CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2001),

o conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2001, p. 31).

Em relação à ementa de PPLP-I, temos: “práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, conteúdos do saber e conteúdos do ensino, reflexões didático-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio com ênfase em leitura, escrita e oralidade”. O texto da ementa nos leva a entender que nesse componente curricular são tecidas reflexões sobre saberes disciplinares (“conteúdos do saber”), mas, sobretudo, sobre o ensino (“conteúdos do ensino”, “reflexões didático metodológicas”), o que discutiremos mais ao mencionar os conteúdos propostos.

O eixo da oralidade recebe significativa atenção uma vez que está posto ao lado do da leitura e do da escrita. No entanto, o que gostaríamos de destacar nesse momento é para a indicação de que as atividades de linguagem, independentemente do eixo, são concebidas no documento como “práticas sociais”. Considerando que a reflexão sobre o ensino da língua não pode estar dissociada disso, o trabalho pedagógico seria, portanto, em prol da formação de usuários competentes de língua, conforme postulam os PCN (BRASIL, 1998).

Nos conteúdos programáticos, poucos são os pontos em que o termo “oralidade” aparece. Mas isso também ocorre com “leitura” e “escrita”. Em outras palavras, os eixos aparecem nos tópicos gerais (três ao todo), mas os subtópicos – que trazem a especificidade do que é trabalhado – contemplam aspectos que podem ser fruto de reflexão independente da modalidade da língua ou do eixo de ensino.

Nesse caso, a condução do professor, como aquele que modela o currículo prescrito (SACRISTAN, 2000), é essencial para o perfil que terá o curso de PPLP-I, já que o currículo é “transformado e adaptado no processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em algum de seus componentes” (CLARK; LAMBERT, 1985, p. 3 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 187).

Como exemplo de subtópico (presente no tópico “Práticas de oralidade, leitura e escrita na escola”), temos o conteúdo “Linguagem e escola: norma, registro e variação” que possibilita discussões tanto sobre a fala quanto sobre a escrita ou, ainda, sobre a relação fala-escrita. Além de questões como: as diversidades linguísticas presentes na escola, a não desconsideração delas por parte do professor, a adequação como centro da formação, a importância da compreensão sobre o preconceito linguístico, a relação entre língua e poder, etc.

Outros subtópicos (tópico “Texto, textualidade e gêneros na escola”) são: “Texto verbal, texto não verbal (multimodalidade)” e “Texto oral, texto escrito: estruturas, suportes e funções”. Pensando a modalidade falada da língua, seria um espaço para a reflexão de *como tratar didaticamente* discussões – que, possivelmente, já fizeram parte do curso em outras disciplinas – relacionadas, por exemplo: aos aspectos linguísticos, prosódicos e paralinguísticos no processo de produção de sentidos, às funções sociocomunicativas dos gêneros textuais e sua organização estrutural e estilística, às escolhas linguístico-discursivas possíveis em função do suporte que veiculará o texto, etc.

No mesmo tópico, temos o subtópico “A escolarização do texto: seleção, didatização e atitudes” que consideramos de grande relevância para a formação do professor, uma vez que, ao entrar na escola, o texto passa a ter, além da sua função social, mais outra que é a de ensinar e aprender, conforme aponta Marcuschi (2007, p.23), “a situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero seja, além de ‘ferramenta’ de interação social, um objeto de ensino-aprendizagem”.

Nesse caso, a função, por exemplo, do trabalho com a entrevista não é apenas coletar dados, mas também fazer com que o aluno aprenda a produzir entrevistas e transponha alguns conhecimentos construídos com essa experiência para outras vivências. Isso porque, de acordo com Marcuschi, que se baseia nos estudos de Schneuwly e Dolz,

(...) a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. Esse trabalho didático deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em uma situação o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender (MARCUSCHI, 2007, p.23).

Por fim, no tópico “Cultura escrita, oralidade e tradição discursiva”, o único em que não há menção à escola e que, portanto, nos faz refletir acerca da necessidade de fazer parte de uma disciplina como “Prática Pedagógica”, há o subtópico “Oralidade tradicional e contemporânea” em que podem ser contemplado temas como a importância de pensar historicamente a língua a fim de melhor compreendê-la através de assuntos como a origem, a transformação e a adaptação de certos gêneros textuais; termos e expressões; mudanças linguísticas; etc.

Na lista de referências da PPLP-I, encontramos as seguintes obras, a primeira nas referências básicas e as seguintes nas complementares:

MARTINEZ, W. *Pedagogia do Oral*. Campinas: Sama, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2009.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001.

A partir dessas obras, temos: o oral considerado objeto de ensino e fruto de possibilidades de reflexões pontuais sobre o ensino da modalidade, e a relação fala-escrita numa perspectiva que estabelece um diálogo entre a compreensão do uso da língua como elemento constitutivo das práticas interacionais de grupos sociais e a não negação desse pressuposto na sala de aula.

Como se pode perceber, o eixo da escuta e produção de textos orais aparece de forma articulada aos eixos de leitura e de escrita, sendo, portanto, pontuadas questões que perpassam algumas discussões de formas de uso e/ou ensino da língua, independentemente de sua modalidade, como: tradição discursiva, variação linguística e materiais didáticos. Dessa forma, fica evidente a não supremacia entre a escrita e a fala, havendo, pois, uma contribuição para que os licenciandos percebam que os fenômenos da língua e as estratégias de ensino devem ser fruto de reflexão nas duas modalidades, considerando, certamente, suas especificidades e sendo estabelecidas as possíveis relações.

A outra disciplina de Prática Pedagógica da Língua Portuguesa – PPLP-II – tem por objetivo dar continuidade às reflexões realizadas na PPLP-I. Isso faz com que sua ementa, inclusive, seja muito parecida com a de PPLP-I. Conforme pode ser observado, a principal diferença é a ênfase na reflexão linguística: “Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade: conteúdos do saber e os conteúdos do ensino. Reflexões didático-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio: ênfase em produção de texto oral e escrito e reflexão linguística” (UFRPE, 2011, p.75).

Ao passo que a semelhança indicia a ideia de continuidade com a disciplina pré-requisito (PPLP-I), chamamos atenção para o fato de que a ementa é uma parte do Plano de Ensino que não é alterada a cada semestre sem o consenso do grupo de professores (em reuniões colegiadas, por exemplo), em função de várias razões (dentre elas, as avaliações realizadas pelo MEC), o que difere da parte dos conteúdos que, para nós, trata-se da leitura da ementa realizada pelo professor que ministrará a disciplina. Isso poderia gerar um conflito de temáticas, textos trabalhados, por exemplo, caso o docente não seja o mesmo da PPLP-I, não tenha acesso ao Plano de Ensino desta ou não faça contato com quem a ministrou.

No caso específico do curso em questão, no entanto, esse risco é minimizado uma vez que no PPC é trazido o Plano de Ensino completo, o que contribuiria, portanto, para evitar discussões repetidas. Destacamos, contudo, que, para isso ocorrer, é necessário que os professores tenham acesso ao documento e o consultem.

Os conteúdos programáticos da PPLP-II são distribuídos em três tópicos: “1. Produção de texto e letramento escolar”, “2. Estratégias discursivas e textuais da produção oral e escrita na Escola”, “3. Análise/reflexão linguística em textos orais e escritos”. Em relação à oralidade,

há pontos específicos sobre os dois primeiros tópicos que estão relacionados à produção textual. São eles:

Texto oral e ensino

2.2.1 Gêneros e retextualização: da oralidade para oralidade;

2.2.2 Gêneros e retextualização: da oralidade para escrita;

2.2.4 Gêneros e retextualização: da escrita para oralidade;

2.2.5 Gêneros e retextualização: gêneros híbridos.

*Ewerton Ávila
dos Anjos Luna*

314

O subtópico 1.1 contempla a reflexão sobre a didática da produção do texto oral. Apesar de defendermos a integração entre os eixos de ensino e acreditarmos que a produção oral deva estar, de alguma forma, atrelada ao trabalho com a escuta, ainda assim ressaltamos a importância da presença desse conteúdo no plano de ensino. No entanto, inferimos duas possíveis razões para a segregação entre escuta e produção de textos orais:

- I) o foco na produção como estratégia metodológica uma vez que se trata de uma disciplina que dá seguimento à PPLP-I, em que, nesta, o graduando refletiria sobre o ensino da escuta;
- II) o fato de a discussão sobre o ensino da produção oral ser mais forte (em textos teóricos, livros didáticos, etc.) do que o ensino da escuta e, por isso, esta última não ser enfatizada na formação dos futuros professores.

É importante ressaltarmos que a segunda inferência é realizada a partir do fato de no Plano de Ensino da PPLP-I não haver, explicitamente, ênfase na escuta de textos orais. Apesar de serem destacadas a “leitura” e a “escrita” – que por estarem juntas na ementa, podemos entender “escrita” como “produção escrita” – o termo que temos para habilidades da modalidade falada é “oralidade” e não “escuta” e/ou “produção de textos orais”.

Os outros subtópicos (2.2.1; 2.2.2; 2.2.4; 2.2.5) contemplam as atividades de retextualização. A realização dessas atividades na escola é importante por demandar a realização de operações linguísticas e discursivas. De acordo com Marcuschi,

a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Ainda segundo o autor, no processo de retextualização são consideradas variáveis como o propósito da atividade, a relação entre o produtor do texto original e o ‘retextualizador’, a relação entre os gêneros (quando são distintos) e os processos de formulação típicos de cada modalidade (quando distintas) (MARCUSCHI, 2001). Contemplar, então, na licenciatura o ensino a partir de atividades de retextualização é oportunizar para graduandos – e, conseqüentemente, seus futuros alunos – práticas de linguagem com ‘operações complexas’ que possibilitam a articulação entre eixos de ensino do Português, de um modo geral, e a reflexão sobre a modalidade oral da língua, mais especificamente.

Sobre a análise linguística, ênfase trazida na ementa disciplina junto à produção, temos conteúdos gerais para ambas as modalidades da língua como: 3.2 Modos de organização da composição textual – sequências linguísticas; 3.3 Organização e progressão temática; 3.4 Estratégias argumentativas; 3.7 Mecanismos enunciativos. A crítica que podemos fazer sobre a presença desses conteúdos é que estamos discorrendo sobre uma disciplina de Prática Pedagógica. Nesse caso, espera-se que as reflexões sejam feitas sobre a *prática de ensino da análise linguística* e não a realização de *práticas de análise linguística*, conforme podemos inferir na lista de conteúdos. O objetivo da disciplina, inclusive, de acordo com o texto presente no próprio Plano de Ensino, é “discutir práticas pedagógicas que articulem a produção de texto (oral e escrito) e a análise linguística bem como desenvolver atividades que reflitam o conhecimento gramatical no ensino/aprendizagem da produção oral e escrita”.

Nossa crítica parte do princípio de que as questões não diretamente relacionadas ao ensino são frutos de disciplinas de conhecimentos específicos da área. Ao trazê-las para as práticas, corre-se o risco de ratificar a falsa ideia de que saberes disciplinares são mais importantes do que os da formação do profissional docente quando, na verdade, todos os saberes

são essenciais para a formação do professor². Castro, citado por Alarcão ao debater sobre a didática do Português como área de conhecimento, aponta:

O discurso da Didática do Português poucas vezes tem sido um discurso autónomo, sendo antes um discurso que prioritariamente tem relevado dos estudos linguísticos e dos estudos literários. Esta situação explica, que, quando confrontados com discursos implicitamente situados na Didática do Português, encontremos textos que com frequência adoptam uma focalização dos factos e problemas em análise que não procuram a estruturação de um campo disciplinar autónomo (CASTRO, 1999, p.306-361 *apud* ALARCÃO, 2011, p. 184-185).

Apesar de a relação entre as áreas dos estudos linguísticos e literários com a didática do ensino de língua ser essencial, o campo da didática do português faz discussões específicas e particulares e, por isso, acreditamos ser base central de disciplinas como Prática Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa.

Por outro lado, dando continuidade à análise do Plano, a explicitação do foco no ensino pode ser destacada nos dois tópicos anteriores (1. Produção de texto e letramento escolar e 2. Estratégias discursivas e textuais da produção oral e escrita na Escola) e também nas referências bibliográficas, com obras que contemplam *ensino* da língua como, por exemplo:

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Quanto à oralidade, podem ser encontradas reflexões sobre o ensino da modalidade em obras, dentre outras da lista, como a de Antunes – citada anteriormente – e nas seguintes:

2 Importante salientarmos que não desconsideramos a relevância da realização de análise linguística na licenciatura, inclusive por acreditarmos que, para além da construção de conhecimentos de saberes disciplinares, essas práticas, considerando o princípio da simetria invertida, podem ser significativas também para a formação do professor.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Contexto, 2004.

O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em letras

317

Como mencionado anteriormente, em Bunzen e Mendonça (2006), há capítulo sobre ensino do oral; em Dionísio, Machado e Bezerra (2002), reflexão sobre o gênero entrevista; em Marcuschi (2004), propostas de atividades de retextualização, além de capítulos mais globais que envolvem o ensino de língua (em Dionísio, Machado e Bezerra, 2002) e o ensino de língua materna no Ensino Médio (em Bunzen e Mendonça, 2006).

Por fim, ressaltamos que Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam ser necessário refletir sobre uma forma de superar a fragmentação curricular dos cursos de graduação. Segundo as autoras, um caminho para isso seria: “(...) pensar coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação do profissional, a lógica das disciplinas, a melhor forma de trabalhar com os conteúdos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 218).

Trazemos essa questão, porque as disciplinas Didática do Ensino da Língua(gem) e as Práticas Pedagógicas (PPLP-I e PPLP-II) são oferecidas por departamentos diferentes: Educação e Letras, respectivamente. Apesar disso, podemos observar, conforme discutido até então, que a fragmentação de conteúdos é minimizada.

Considerações finais

Ressaltamos que, ao longo da análise dos Planos de Ensino, várias são as oportunidades para a reflexão sobre o tratamento didático da oralidade na escola. Isso indicia, pois, um avanço que atribuímos a um conjunto de razões como, por exemplo: i) a carga horária de componentes curriculares formativos incentivada (regida) pelas resoluções do MEC sobre a formação de professores; ii) a orientação/prescrição de documentos oficiais da Educação Básica; iii) o desenvolvimento de estudos sobre ensino-aprendizagem de língua materna.

Podemos afirmar, ainda, que os documentos analisados apontam a presença do ensino da oralidade sob duas óticas: deliberada – o que nos leva a crer que se trata de *espaço garantido*; e implícita – que chamaremos de *espaços possíveis*.

Lembramos, contudo, que a análise aqui apresentada parte de Planos de Ensino; estes, apesar de serem nortes importantes para os professores, não nos oferecem todas as respostas que buscamos. Por isso, destaca-se a necessidade de mais estudos que visem investigar se o espaço entendido como *garantido* é, de fato, na prática, como o trabalho é efetivamente realizado e se, em espaços não garantidos ou não apontados neste estudo, acontece discussão sobre o ensino da oralidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação dos professores – reflexões sobre seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p.179-214.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.125-158.

GATTI; B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.

LUNA, E. Á. dos A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. Tese (Doutorado em Linguística). PROLING, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2016.

MARCUSCHI, L. A.. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001 (2004).

MAURER, Bruno. **Une didactique de l'oral** – Du primaire au lycée. Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior. Coleção Docência em Formação – v.1. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. dos A. O ensino da oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In: _____. (Orgs.). **Oralidade & Leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação**. Recife: Editora UFPE, 2016, p. p.49-74.

O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em letras

319

SACRISTÁN, J. G. O **currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.109-124.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2006.

*Ewerton Ávila
dos Anjos Luna*

320

UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Departamento de Letras e Ciências Humanas. Recife, 2011.