

*“Práticas orais no ensino de língua portuguesa”:
um estudo de caso sobre um projeto universitário
de intervenção escolar*

Practices in Portuguese language teaching:
a case study on a university project of school intervention

Gil Negreiros

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Paola Tassinari Groos

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Claudiele da Silva Pascoal

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148544245>

Resumo: O tema deste artigo refere-se a pesquisas acadêmicas sobre o ensino de oralidade em ambientes escolares reais. Temos como objetivo apresentar um estudo de caso sobre o projeto integrado “Práticas orais no ensino de língua portuguesa: oralidade, atividades sociais e gêneros orais públicos no contexto escolar da região central gaúcha”, descrevendo o desenvolvimento das atividades de pesquisas já desenvolvidas e apresentando as que ainda necessitam ser realizadas no âmbito da proposta. Os resultados do estudo demonstram que, nos subprojetos desenvolvidos no âmbito do projeto integrado, alguns dos principais problemas passaram-se pelos contextos escolares de aplicação, como as dificuldades de aceitação da proposta pelo corpo diretivo e docente de muitas escolas públicas e, quando aceito, pelo contexto hostil muitas vezes vivido pela comunidade escolar pública. Ademais, com os subprojetos já concluídos, constatamos que os gêneros orais precisam estar presentes nas aulas de língua portuguesa, nos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Oralidade. Pesquisa acadêmica. Ensino.

Abstract: The theme of this article refers to academic research on the teaching of orality in real school settings. We aim to present a case study on the project “Oral practices in the teaching of the Portuguese language: orality, social activities and public oral genres in the school context of the central region of Rio Grande do Sul”, describing the development of research activities already developed and presenting those that still need to be carried

Gil
Negreiros

Paola
Tassinari
Groos

Claudiele
Pascoal

522

out under the proposal. The results of the study demonstrate that, in the subprojects developed within the scope of the integrated project, some of the main problems were related to the school contexts of application, such as the difficulties in accepting the proposal by the governing body and teaching staff of many public schools and, when accepted, the hostile context often experienced by the public school community.

Keywords: Orality. Academic research. Education.

1 Introdução

Neste artigo¹ temos como objetivo apresentar criticamente o projeto “Práticas orais no ensino de língua portuguesa: oralidade, atividades sociais e gêneros orais públicos no contexto escolar da região central gaúcha” (daqui em diante designado pela sigla POELP), descrevendo o desenvolvimento das atividades de pesquisas já desenvolvidas e apresentando as que ainda necessitam ser realizadas no âmbito da proposta. Trata-se, pois, de um estudo de caso sobre um projeto real, a partir de uma análise dos objetos de interesse dos pesquisadores que o compõem, considerando o contexto de inserção e as variáveis que influenciaram seu desenvolvimento.

O POELP tem como tema o ensino de gêneros orais na educação básica e superior. É um projeto integrado (também conhecido, nos meios acadêmicos, sob a denominação de projeto “guarda-chuva”) que se enquadra na área do conhecimento da Linguística, especificamente na Linguística Aplicada².

Vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, setores acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria, o projeto está diretamente relacionado à linha de pesquisa *Linguagem e Contexto Social*, ao grupo de pesquisa *Gêneros Orais e Escritos: teoria e ensino - GOE*³ e tem como alguns de seus objetos de interesse o trabalho docente com gêneros orais em contextos reais de ensino.

É certo afirmar, como já postula Marcuschi (1997), que é fundamental o trabalho com oralidade nas aulas de língua materna. Contudo, esse tópico amiúde tem sido deixado de lado pela comunidade escolar,

1 Como as autoras Groos e Pascoal são bolsistas CAPES – DS, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Áreas do conhecimento do CNPq, com código: 8.01.00.00-7 - Linguística / 8.01.06.00-5 - Linguística Aplicada. Disponível em [http://lattes.cnpq.br/documents/1871/24930/TabeladeAreasdo Conhecimento .pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7](http://lattes.cnpq.br/documents/1871/24930/TabeladeAreasdo%20Conhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7), acesso em 24 mar. 2017.

3 Acesso em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5570011901272075.

em virtude do foco que ainda é dado às aulas de português, cuja função precípua, acredita-se, seja apenas ensinar a escrever e a escrever bem, apesar das muitas contribuições, no trato com o oral, das ciências da linguagem (como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional).

Nesse sentido, o POELP norteia, nos níveis de graduação e pós-graduação, pesquisas-ações que visem a (1) reflexões sobre a prática docente de ensino de língua materna em sua modalidade oral; (2) realizações de intervenções na realidade social dos espaços investigados e (3) criação de alternativas linguístico-educacionais para o ensino de gêneros orais públicos. A ação de intervenção social torna-se, pois, para o pesquisador, fonte de conhecimento científico sobre o objeto. As teorias de apoio ao trabalho de intervenção estão vinculadas a abordagens teóricas interacionistas.

Dessa maneira, o Projeto se justifica por muitas razões, que podem ser classificadas em três grandes grupos, segundo suas especificidades: justificativas sociais, justificativas acadêmicas e justificativas pessoais. As primeiras passam pela necessidade, cada vez mais presente, de a escola formar sujeitos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Os usos heterogêneos pertencentes à modalidade oral, principalmente os “usos formais públicos”, aqueles que os falantes não aprendem na escola e em ambientes institucionais, devem ser objeto de preocupação das aulas de língua.

Para o aluno, saber argumentar, narrar e expor, reconhecendo a situação interacional em que está exposto, pode ser o primeiro passo para se tornar um sujeito-falante fora da margem social, um “falante desmarginalizado”. E parece-nos que esse é o papel da escola moderna:

Evidentemente, para um jovem que vai disputar pela primeira vez um emprego, há implicações de toda ordem, inclusive de natureza linguística. E não se trata de um caso isolado. Preparar o aluno para isso é ensino contemporâneo, atualizado e comprometido com a realidade (CRESCITELLI e REIS, 2011, p 36).

Para o professor, o trabalho com a oralidade, de forma efetiva e em consonância com fundamentos de ordem linguística e não gramatical, pode ressignificar o trabalho docente no ensino de língua materna. Além, é claro, de atender a uma parte do previsto no PCN segundo a

Gil
Negreiros

qual o texto – oral e escrito – deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna e a atividade de ensino da língua deve concentrar-se na produção de textos orais e escritos em seus mais diversos aspectos e gêneros (cf. BRASIL, 1998, p. 33).

Paola
Tassinari
Groos

A escola, assim, é o contexto interacional que deve “concorrer para que o aluno seja um usuário linguístico competente, capaz de adequar a língua em instância pública dialógica diversificada e complexa a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania e avaliações” (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 32).

Claudiele
Pascoal

Bentes (2010, p. 46-7), ao se referir às práticas sociais do interior da escola brasileira, que deveria ser verdadeiramente uma organização democrática, destaca que parecem “carecer de reciprocidade, sinceridade, interesse público, emoção, sensibilidade e de uma comunicação mais genuína e racional”.

524

Segundo a autora, todos esses problemas vividos pela escola revelam que a “nossa luta, hoje, no campo da educação, não é mais pela fundamentação dos direitos humanos, mas por sua proteção e implementação.” Nesse sentido, as práticas de oralidade na escola se inserem em um quadro de grandes dificuldades de implementação de práticas educativas que “levem as pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perder a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais” (2010, p. 46-7).

A Universidade Federal de Santa Maria, instituição vocacionada à formação de licenciados de diversas áreas, inclusive em Letras, pode, com este projeto, atender, de modo mais efetivo, as buscas sociais contemporâneas ligadas a um ensino oral moderno e de qualidade, que venha dar conta das necessidades da sociedade brasileira. Além de atender aos alunos do ensino básico, o fato de formar profissionais já preparados para essas novas exigências sociais também é uma contribuição direta para a melhoria qualitativa dos níveis escolares brasileiros.

Este artigo se organiza a partir de quatro seções, além da introdução e da conclusão. Na próxima seção, *O que o POELP pretende investigar*, elencamos as principais questões norteadoras do Projeto. Em seguida, em *Alguns aspectos teórico-metodológicos que norteiam o projeto*, apresentamos a teoria e a metodologia empregada por nosso estudo. Depois, destacamos ações vinculadas ao Projeto, em *As ações do POELP: um diagnóstico das pesquisas concluídas e em desenvolvimento*. Por fim, em *O que ainda deve ser feito: alguns prognósticos*, listamos ações futuras atreladas ao Projeto.

2 O que o POELP pretende investigar?

O projeto POELP, no âmbito de sua realização, busca responder às seguintes questões, a partir de subprojetos desenvolvidos em diversos âmbitos do ensino universitário:

- a) Quais princípios teórico-metodológicos devem ser assumidos/ adotados pelo docente na preparação de aulas de oralidade?
- b) Quais práticas/gêneros textuais devem ser trabalhados na escola?
- c) Quais os resultados obtidos quando se trabalha os gêneros orais na escola?
- d) Como a pesquisa-ação, vinculada ao ensino linguístico, pode modificar a realidade social de estudantes?
- e) É possível montar materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral? Como devem ser esses materiais?
- f) A proposta das “sequências didáticas” é adequada ao trabalho com o gênero? Quais os riscos e quais os ganhos de se trabalhar sob essa perspectiva metodológica?
- g) É possível organizar uma proposta efetiva de avaliação do oral, centrada nos aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos? Como?
- h) Qual a relação de determinado gênero oral público com outros gêneros orais ou escritos?

*“Práticas orais
no ensino
de língua
portuguesa”*

525

Dessa maneira, como objetivos, o projeto busca, de forma geral, (a) investigar os processos de formação linguística oral para falantes nativos em língua portuguesa; (b) propor alternativas para o trabalho com gêneros orais públicos no ensino de língua portuguesa; (c) realizar intervenções sociais nos espaços educacionais de investigação. Especificamente, pretende-se (d) definir um quadro metodológico para o trabalho com gêneros orais públicos; (e) precisar os resultados efetivos de um trabalho com práticas orais no ensino, por meio da publicação de artigos e da redação de relatórios de pesquisa (monografias, dissertações e teses); (f) criar materiais didáticos direcionados ao desenvolvimento do tema da oralidade; (g) avaliar a aplicabilidade das “sequências didáticas” em pesquisas-ações realizadas em escolas públicas; (h) organizar avaliações de aprendizagem de gêneros orais públicos e (f) examinar a relação entre os gêneros orais públicos e gêneros escritos.

3 Alguns aspectos teórico-metodológicos que norteiam o projeto

Gil
Negreiros

Paola
Tassinari
Groos

Claudiele
Pascoal

526

Há no mínimo duas décadas que *oralidade e fala* (bem como as relações existentes entre esses dois fenômenos com *letramento e escrita*⁴, respectivamente) vêm sendo discutidos por pesquisadores de diversas áreas de estudo, como linguistas, pedagogos, sociólogos, psicólogos e assistentes sociais, por exemplo. Tais temas, vinculados à ordem da linguagem e da interação social, são constantemente estudados a partir de experiências e reflexões advindas dos mais diferentes centros acadêmicos do Brasil e do exterior.

Talvez seguindo essa tendência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), mesmo que de forma vaga e sem discutir alternativas de trabalho pedagógico sobre o tema, afirmam que a oralidade deve ser tratada de forma prioritária no ensino de língua portuguesa⁵. Segundo o documento, o português brasileiro possui muitos dialetos e falares regionais; também destaca a questão do preconceito por parte de parcela de falantes com as variedades de menor prestígio social:

a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que se diz determinada coisa (BRASIL, 1998, p. 16).

Nesse aspecto, mesmo que se note certo reducionismo dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais à questão da oralidade se considerarmos a questão da “adequação às circunstâncias de uso” (ibidem, p. 15), é possível perceber que o assunto é abordado como uma tentativa de discussão temática.

4 Baseamo-nos em Marcuschi (2001, p. 25-6) quando usamos essa terminologia. Oralidade, aqui, é entendida como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” Letramento “envolve as mais diferentes práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita [...] até uma apropriação profunda.” Fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” e escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica.

5 Não é nosso intuito, neste projeto, discutir os problemas apresentados nos PCNs sobre a questão da oralidade. Como aprofundamento em discussões desse tipo, consultar Marcuschi (1997), Crescitelli e Reis (2011).

Contudo, mesmo com as adiantadas discussões acadêmicas sobre a oralidade e com a presença, ainda que de forma sumária, do tema nos PCN, o que se nota é ainda um significativo distanciamento das atividades escolares com a prática oral⁶.

Alguns pontos podem ser apresentados para se explicar esse distanciamento. O primeiro deles se refere à crença, ainda fortemente arraigada nas comunidades escolares, de que a função da escola seja, apenas, ensinar a escrita. A valorização extrema do texto escrito é, nesse sentido, mais do que atividades, mas uma postura de trabalho.

Marcuschi (2007) afirma que, talvez pela ideia ingênua de que não seja necessário trabalhar com oralidade com os alunos, já que chegam na escola sabendo conversar, a escola brasileira adota uma postura segundo a qual a escola é o lugar do aprendizado da escrita. Segundo o autor, é possível concordar com a ideia de que se deve ensinar o texto escrito, “mas é possível também acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve” (cf. 2007, p. 39).

A esse respeito, Castilho também pondera, corroborando com Marcuschi:

É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral (2000, p. 67).

Como bem apontam Dolz e Sheneuwly (2004), na escola, a oralidade é tratada, muitas vezes, de forma reducionista: ou é relacionada ao “falar cotidiano” ou à leitura e declamações do texto escrito. Assim, por um lado, seria inútil ensinar algo ao aluno que ele já domina e, por outro, a questão é trabalhada, apenas, como uma “oralização da escrita” (prática que, de certa maneira, também denuncia a valorização extrema da escrita).

O segundo ponto relaciona-se à formação docente deficitária,

6 Não queremos dizer aqui que não há iniciativas pontuais que trabalhem de forma correta o tema no contexto educacional brasileiro. Concordamos com Bentes (2011, p. 47) de que “essas iniciativas são exceções e não têm conseguido se transformar em práticas consistentes e generalizadas.”

Gil
Negreiros

Paola
Tassinari
Groos

Claudiele
Pascoal

528

que distancia os novos docentes de uma formação linguística sólida, o que dificulta, e muito, o estabelecimento de uma nova relação com a linguagem por parte do professor. Some-se a isso o fato de que o trabalho com o texto oral necessita de um olhar especial por parte do profissional que dê conta das especificidades do *corpus*.

Bentes (2010, p. 132) aponta algumas complexidades do texto oral que devem ser dominadas pelo docente. O fato de que a fala “é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasegmentos) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala)” são itens muito relevantes para dar um tratamento adequado ao assunto.

Além disso, torna-se fundamental a percepção de que estamos em contato com um conjunto de linguagens “que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar” (IBIDEM, p. 134).

A autora postula que, quando se considera as especificidades da oralidade, o profissional adota uma nova postura frente à questão, o que pode levá-lo a uma nova postura frente à linguagem:

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a *percepção visual* que se tem do outro e que o outro tem de nós (IBIDEM, p. 134).

Parece-nos que, nesse sentido, a autora vai ao encontro dos postulados de Dolz, Sheneuwly e Haller, segundo os quais “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com corpo” (2004, p. 159). Assim, o primeiro passo para o docente realizar um trabalho profícuo com a oralidade passa pela adoção de uma nova postura frente à variedade dos usos da linguagem oral.

Acreditamos que o professor, assim, deve ultrapassar o lugar de repetidor de fórmulas antigas, alcançando uma posição de pesquisador e analista da linguagem oral frente à situação discursiva em que os interagentes estão envolvidos.

O trabalho com oralidade⁷ deve se embasar no fato de que toda produção discursiva se apoia em diferentes níveis de significação, em um caráter multissemiótico, para além dos recursos meramente linguísticos, ou seja, “os processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais e escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor do e/ou receptor, sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc.” (BENTES, 2010 p. 131).

Como assevera Leite, essa percepção requer do observador uma visão holística do fenômeno oral:

o tratamento da oralidade exige do analista não somente manejo de dados como também perspicácia para a compreensão da situação discursiva que envolve os interactantes. Tal expressão, na realidade, é um “baú” que abriga aspectos psicológicos, sociais, cognitivos e culturais de todos os envolvidos nas interações; por isso, o dado provindo de situações de oralidade deve ser examinado a partir de uma visão de 360º que capte, com base no que é visível e audível, tudo o que é inerente à interação, não somente o posto, pressuposto e subtendido, mas também o que condiciona formas, conteúdos e propicia a estabilidade, ou instabilidade, da interação (LEITE, 2012, p. 2017).

Como afirma Rojo e Scheneuwly (2006, p. 463), não há “o oral”, mas sim “os orais” sob diversas formas, de maneira heterogênea. Assim, não existe uma “essência mítica” do oral, que poderia fundar sua didática, nos dizeres de Dolz e Scheneuwly, mas sim práticas de linguagem específicas, que ocorrem em ambientes determinantes da interação, que podem se tornar objeto do estudo escolar. Tais práticas, segundo os autores, tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos gêneros.

Sobre a questão dos gêneros, parece-nos que os autores têm, como base, as ideias de Bakhtin (2000):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam

7 Não só as produções discursivas orais, mas também as produções discursivas escritas.

Gil
Negreiros

Paola
Tassinari
Groos

Claudiele
Pascoal

530

tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279-80, grifos do autor).

Nessa perspectiva, enquanto o texto é visto como objeto concreto e empírico, sobre os quais o trabalho em sala de aula deve acontecer, o gênero define a unidade de trabalho que articula esses objetos (cf. 2004, p. 133-44).

Dolz e Scheuwly (2004, p. 64) partem, assim, da hipótese de que é por meio das representações do gênero e pelo seu caráter integrador, que as práticas de linguagem se materializam nas atividades de produção oral e escrita, constituindo-se uma fundamental ferramenta didática. A aprendizagem linguística, para os pesquisadores, aconteceria na relação entre práticas e atividades de linguagem:

Nesse lugar [espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem], produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo da referência intermediário da aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *meainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64-5).

Cabe lembrar que as ideias sobre ensino de gêneros orais públicos coordenadas pelo grupo de Dolz e Schebeuwly⁸ são significativas

8 Pesquisadores da Universidade de Genebra.

não só por apresentar reflexões teóricas sobre o tema, mas sobretudo por trazer a público a proposta de ensino denominada de “sequência didática”. Dolz, Noverraz e Schneuwly apresentam essa proposta, composta por um conjunto de atividades didáticas, organizadas e sistematizadas, que se ocupam de um gênero textual oral (ou escrito)⁹. O trabalho seria realizado, efetivamente, a partir de gêneros públicos, não dominados pelos alunos (cf. IDEM, 2004, p. 82-3).

No âmbito do POELP, soma-se à proposta do Grupo de Genebra, a concepção de pesquisa-ação, epistemologicamente ligada à concepção hegeliana de “devir social”, que surge a partir da evidência de que “os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático”¹⁰ (MAILHIOT, 1970, p. 46).

Dentre as várias definições possíveis¹¹, Thiollent postula que a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2008, p. 16).

O autor também afirma que toda pesquisa-ação é do tipo participativo, já que é fundamental o envolvimento de todas as pessoas implicadas no problema a ser investigado¹². Além disso, o problema e o objeto de pesquisa devem ser merecedores de uma investigação elaborada e conduzida metodologicamente (cf. IBIDEM, p. 17).

A essência, desse modo, da pesquisa-ação passa pelo papel do pesquisador na resolução do problema de pesquisa a partir de uma posição ativa frente ao grupo envolvido. A constituição do objeto de pesquisa será estabelecido pela situação social e pelos diversos problemas

9 O trabalho com sequências didáticas será amplamente debatido nos subprojetos vinculados a este.

10 Definida originariamente a partir das reflexões de Kurt Lewin, a pesquisa-ação, filosoficamente, rejeita as noções positivistas de objetividade, de racionalidade e de verdade. Pressupõe a exposição entre valores sociais e práticos, já que não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo (cf. FRANCO, 2005, p. 486).

11 Para uma discussão mais aprofundada sobre a heterogeneidade de entendimentos a respeito do que seja pesquisa-ação, ver Tripp (2005).

12 Thiollent (2008, p. 17) discorre sobre as especificidades da pesquisa-ação em confronto com a definição de pesquisa participante. Não efetuaremos tal discussão, pois a comparação foge do escopo deste artigo.

encontrados na situação: “sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo” (cf. IBIDEM, p. 17-8).

Gil
Negreiros

No caso do POELP, a configuração das pesquisas-ações é pensada, em todos os casos, a partir de organizações escolares da Região Central do Rio Grande do Sul, instituições onde há hierarquia e situações com grupos problemáticos.

Paola
Tassinari
Groos

Inserindo-se na concepção de educação libertadora, a pesquisa-ação tem como ponto central o **diálogo**, incentivando a participação dos agentes na busca do conhecimento da realidade para transformá-la (cf. PINTO, 1989, s/p).

Claudiele
Pascoal

532

A flexibilização está na base dos passos de uma pesquisa-ação. As fases não são rigidamente ordenadas, havendo, nas palavras de Thiollent, “um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (2008, p. 51). Mesmo assim, podemos pensar, adaptados de Baldissera (2001), em três momentos investigativos básicos, compostos por passos específicos e possíveis, que nomeamos como fases de operacionalização. Tais fases, como já dissemos, necessariamente não precisam ser realizados de forma rígida e não excluem outras, que podem surgir a partir da especificidade do objeto e do contexto de pesquisa.

Quadro 1 – Possíveis momentos da pesquisa-ação

Momentos	Fases de operacionalização
Investigativo	Elaboração de um referencial teórico comum.
	Seleção de uma área e de unidades específicas: comunidades, bairros, grupos.
	Aproximação da unidade específica.
	Investigação participante da problemática e da percepção da “unidade específica”.
Tematização	Teorização.
	Percepção da realidade social e temas geradores.
	Elaboração de um programa pedagógico.
Programa-ação	Realização dos círculos ou grupos de estudo.
	Irradiação da ação educativa.
	Execução e avaliação dos projetos de ação.

Fonte: Autores, adaptado de Baldissera (2001).

Dessa forma, com a pesquisa-ação, estaremos levando também o docente a se aproximar de uma reflexão sobre sua prática, o que vem ao encontro do pensamento de Perrenoud (2002), para quem o professor deve ser um profissional reflexivo: “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma” (PERRENOUD, 2002, p. 65).

O professor é capaz, por meio do processo reflexivo, de encontrar os problemas no espaço escolar e elaborar projetos alternativos para lidar com essas situações. Um profissional reflexivo, assim, questiona sua tarefa, as estratégias e o tempo mais adequados de trabalho e os recursos que devem ser reunidos.

Considerando esse aporte teórico e metodológico, na próxima seção, apresentamos pesquisas concluídas e em desenvolvimento, vinculadas ao POELP.

“Práticas orais
no ensino
de língua
portuguesa”

533

4 As ações do POELP: um diagnóstico das pesquisas concluídas e em desenvolvimento

As pesquisas já concluídas, atreladas ao POELP e ao PPGL da UFSM, foram três, todas em nível de Mestrado, a saber: “Oralidade na escola: um trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de Língua Portuguesa”, de Vitorino (2018); “Características do gênero oral debate a partir de produções orais em oficinas de Língua Portuguesa”, de Portes (2019) e “A coesão referencial em textos escritos e orais de alunos da Escola Básica”, de Pascoal (2020).

Além delas, há uma pesquisa ainda em desenvolvimento, em nível de Doutorado, intitula-se “Argumentação na Educação Básica em gêneros orais e em gênero escrito”, realizada por Groos e com previsão de término em dezembro de 2021. Todas essas pesquisas têm orientação do Prof. Gil Negreiros. A seguir, apresentamos o objetivo, as especificidades de *corpus* e do ambiente e alguns resultados de tais pesquisas.

A pesquisa de Vitorino (2018) teve por objetivo investigar os processos de ensino e aprendizagem do gênero debate público regrado, a partir de um trabalho desenvolvido com estudantes de Ensino Médio. A investigação foi realizada em 12 oficinas semanais de produção textual oral, em 2017, com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Santa Maria, RS, Brasil. Os critérios para a análise do *corpus* foram baseados em Travaglia (2007; 2017) – estrutura composicional, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística. Nas oficinas, foram realizados três debates

Gil
Negreiros

públicos regrados: diagnóstico, inicial e final. Para a análise do *corpus*, foi escolhido um sujeito de pesquisa, com base em dois critérios: presença e evolução da construção argumentativa nos debates.

Paola
Tassinari
Groos

Como resultados, Vitorino (2018, p. 95) aponta que “a oralidade deve ocupar o mesmo espaço da produção escrita, da leitura e dos aspectos gramaticais”. Com relação à análise do *corpus*, constataram-se benefícios em relação à qualificação das produções textuais orais, principalmente no que se refere aos operadores argumentativos e à apropriação dos discentes em relação ao gênero oral investigado.

Claudiele
Pascoal

No processo de desenvolvimento da pesquisa, Vitorino (2018) salienta algumas das dificuldades encontradas: a dificuldade de acesso às escolas e às turmas, muitas vezes por conta do não entendimento, por parte da direção e de parte do corpo docente, da importância do desenvolvimento da oralidade entre os estudantes; as várias crises político-econômicas vividas pela classe dos professores no estado do Rio Grande do Sul, muitas vezes materializadas em greves que atrasaram o calendário escolar, o que atrapalha substancialmente o desenvolvimento de oficinas por parte dos docentes-acadêmicos, que possuem outro calendário para o término do curso *stricto sensu*; o tempo curto para preparação e análise dos *corpora* (aqui, consideramos que o prazo de 02 (dois) anos é muito curto para o desenvolvimento de todo um mestrado).

534

Quanto à pesquisa de Portes (2019), o objetivo foi analisar as características textual-interacionais do gênero oral debate, a partir de produções orais de alunos da Educação Básica. O *corpus* da pesquisa foi construído a partir das transcrições de dois debates produzidos em oficinas de Língua Portuguesa, dinamizadas por pós-graduandas da linha de pesquisa Linguagem e Interação, do PPGL da UFSM. Os critérios para a análise de tal *corpus* também são sustentados em Travaglia (2007) – conteúdo temático, estrutura composicional, objetivos/função sociocomunicativa, estilo e condições de produção.

Portes (2019) conclui, com a análise, que os dois debates apresentam os cinco critérios propostos por Travaglia (2007), embora que de formas distintas. Além disso, a autora salienta que é possível trabalhar com a oralidade em diferentes níveis de ensino, por meio de uma sistematização do gênero.

Os problemas encontrados por Portes (2019) de certa forma vão ao encontro daqueles apontados por Vitorino (2018): dificuldades em

encontrar escolas que aceitassem a aplicação do trabalho; quando encontrado o espaço para aplicação das oficinas, o tempo curto oferecido para o desenvolvimento das atividades e o baixo interesse dos alunos em participar tornaram-se obstáculos para um melhor trabalho de aplicação das atividades previstas nos encontros.

A pesquisa de Pascoal (2020) objetivou investigar, por meio da metodologia da pesquisa-ação, a habilidade de referenciar na produção textual oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Para isso, a investigação foi desenvolvida no segundo semestre de 2018, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Básica de Santa Maria/ RS, em que o trabalho aconteceu em oficinas semanais nas aulas de Língua Portuguesa. O *corpus* da pesquisa é composto de cinco textos escritos e três textos orais produzidos por dois alunos da turma. Como o critério de seleção dos textos para a análise foi a frequência nas oficinas, compõem o *corpus* os textos de dois alunos, totalizando dez textos escritos e seis textos orais. A análise está baseada a Linguística Textual.

Como promotores da coesão referencial, Pascoal (2020) destaca que os recursos linguísticos da elipse, os usos recorrentes do pronome pessoal e as expressões nominais definidas. Por fim, a autora enfatiza o avanço no uso desses recursos coesivos, “o que evidencia que o trabalho articulado entre as modalidades oral e escrita pode ser um aliado para um ensino de qualidade” (PASCOAL, 2020, p. 6).

Pascoal (2020) destaca que um dos empecilhos enfrentados na aplicação das oficinas refere-se também à questão do tempo destinado a elas, que poderia ser maior. Muitos alunos se sentem envergonhados, em um primeiro momento, a participar das atividades que envolvem oralidade e, como o tempo é curto, acabam por participar das oficinas de oralidade sem sequer falar, o que se torna algo fora do propósito.

Já a pesquisa de Groos, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo geral investigar, a partir de *corpora* orais e escritos produzidos em atividades baseadas na progressão de gêneros e aplicadas em oficinas escolares de Língua Portuguesa, o desenvolvimento textual-discursivo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa. Para isso, foram realizadas, em 2019-2020, 20 oficinas em uma escola estadual de Santa Maria, RS. A redação do ENEM e o júri simulado foram os gêneros trabalhados e investigados em tais oficinas. A investigação está na fase de transcrição do *corpus* e seleção do(s) sujeito(s) de pesquisa, para, em seguida, partir para a análise.

Gil
Negreiros

Mesmo estando no meio do processo, Groos também já teve problemas com o andamento das oficinas, que teve uma grande pausa, no segundo semestre de 2019, por conta da greve docente dos professores da rede estadual de educação. As oficinas foram finalizadas fora do cronograma, em janeiro de 2020.

Paola
Tassinari
Groos

O que se nota, em suma, é que os projetos de pesquisa vinculados ao POELP tiveram como obstáculos:

Claudiele
Pascoal

- O acesso a escolas públicas parceiras, que aceitassem “abrir as portas” para algo inovador e com propostas diferentes para o ensino da língua portuguesa.
- Quando o espaço para o desenvolvimento das oficinas é cedido para a realização da pesquisa, o problema encontrado passa a ser o tempo disponibilizado, muitas vezes insuficiente para um desenvolvimento mais efetivo das propostas.
- As constantes crises vividas pelas escolas públicas, que têm seu calendário obstruído por movimentos político-econômicos como greves e paralisações¹³.
- Os prazos curtos exigidos pela CAPES para a concretização dos projetos de pesquisa dos mestrandos e doutorandos, fato que exige que nossos pesquisadores tornem-se verdadeiros heróis na aplicação das oficinas.

536

Mesmo com esses entraves, houve ganhos substanciais no desenvolvimento dos projetos, que podem ser assim pontuados:

- Evidências de que é possível desenvolver atividades específicas em prol de um determinado gênero ou de características textual, discursiva ou interacional presentes na oral em atividades de ensino de língua portuguesa.
- Experiências docentes significativas ao aluno-pesquisador (que é docente e investigador nas oficinas).
- Aproximações fundamentais entre o que é pensado no âmbito da academia e a realidade escolar. O projeto investigado neste estudo de caso, assim, funciona, de forma ainda tímida, como uma ponte entre as duas instituições.

13 Não há, quando relatamos essas constantes crises, nenhuma crítica a respeito desses movimentos. Ao contrário, os integrantes de nosso grupo de pesquisa são conscientes das lutas enfrentadas pelos professores da rede pública, principalmente da rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul.

Tratam-se, pois, de passos iniciais, mais fundamentais para que tenhamos um ensino público democrático e voltado para a formação cidadã. Como postulado por Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 124),

A necessidade de se buscar a adoção de tais práticas nas aulas de língua portuguesa é evidente e urgente. É evidente, pois, há tempos, o ensino de oralidade figura como uma obrigação, haja vista a presença desse dever na legislação do país; é urgente, pois a qualificação dos alunos em práticas linguísticas significativas é um dos caminhos da desmarginalização social. Nesse sentido, parece-nos que a questão a ser discutida não é o “ponto de chegada”, mas sim os passos que precisamos dar para se chegar nesse ponto. E todos os passos não escapam da figura do profissional em educação: o professor.

“Práticas orais
no ensino
de língua
portuguesa”

537

Cabe, pois, que outros pesquisadores (de quaisquer níveis de formação) se interessem em investigar outros fenômenos que envolvem a questão da aprendizagem do oral em contextos específicos de ensino, sobretudo em contextos brasileiros públicos de ensino. E cabe sobretudo aos órgãos de fomento o apoio incondicional a essas pesquisas, sem nenhuma questão preconceituosa ou obscurantista. Para se ter, de fato, avanços no ensino, há que se ter crença na ciência, no que é provado a partir de evidências.

5 O que ainda deve ser feito: alguns prognósticos

Com base nas reuniões do grupo de pesquisa, nos resultados das pesquisas atreladas ao grupo e na percepção docente dos membros do grupo, estabelecemos uma lista de ações que ainda precisam ser realizadas para maior ampliação dos estudos e práticas com gêneros orais públicos no contexto escolar brasileiro e, especificamente, da região central gaúcha.

- transcrever gêneros orais públicos;
- produzir um livro de *corpus* com os gêneros orais transcritos;
- produzir materiais didáticos sobre gêneros orais, que possam auxiliar o trabalho dos professores da educação básica;
- ofertar uma disciplina complementar de graduação (DCG) sobre o trabalho em sala de aula com gêneros orais;
- ofertar cursos de formação continuada sobre o trabalho com gêneros orais públicos em sala de aula.

Gil
Negreiros

Paola
Tassinari
Groos

Claudiele
Pascoal

538

Esperamos ser possível realizar tais ações futuras, nos próximos anos de desenvolvimento do POELP. Como já dissemos anteriormente, isso será possível se, no âmbito acadêmico, tivermos apoio dos órgãos de fomento, o que é uma condição fundamental para a sobrevivência da universidade em que acreditamos: pública, inclusiva, gratuita e de qualidade.

6 Conclusão

No decorrer deste artigo, apresentamos os principais pontos teóricos e metodológicos do projeto integrado POELP, norteador de outros sub-projetos, desenvolvidos por 04 acadêmicas do PPGL em Letras da UFSM. Esses subprojetos foram, sumariamente, aqui descritos e criticados à luz das dificuldades contextuais encontradas, sobretudo, no desenvolvimento das atividades de aplicação e coleta de *corpus*, etapas essenciais em projetos baseados na metodologia de pesquisa-ação.

Em se tratando de contextos escolares, onde se realizaram essas investigações, dois fatores tornam-se fundamentais para aplicar (ou não) as ações planejadas pelos investigadores: a adesão do corpo diretivo e docente da escola à ideia proposta no projeto; a organização e o cumprimento do calendário escolar. Isso significa que se a escola não se colocar aberta a novas propostas, o acesso do pesquisador torna-se impossível. Do mesmo modo, mesmo quando a proposta é aceita, deve haver condições mínimas para que o projeto se concretize. Assim, se a comunidade escolar vive imersa em situações laborais hostis a um trabalho de qualidade (como exemplo de fatores de hostilidade, podemos citar: salários atrasados; ataques político-ideológicos de toda natureza; excesso de aulas a serem ministradas pelo docente em várias escolas, tendo em vista a sua sobrevivência; ambientes sucateados; falta de material de qualidade; falta de apoio social a greves e a manifestações; doenças por causas laborais, dentre outros fatores), não haverá condições mínimas para se desenvolver ações docentes como as propostas no POELP, que busquem resultados de qualidade satisfatórios.

Dessa maneira, a melhoria da qualidade de ensino, com propostas modernas e desafiadoras, que apontem para diferentes metodologias e com o que se pensa nas boas universidades de licenciatura do Brasil, passa pelo mínimo respeito ao profissional de educação e ao bom ambiente da escola pública.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 7(2): 5-25, Agosto, 2001.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. G.; ROJO, R. **Língua Portuguesa**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília - MEC, v. 19, pp. 129-154, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** (PCNEF) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

CASTILHO, A. T. de. Seria a língua falada mais pobre que a escrita? **Impulso**, v. 12, n. 27, pp. 59-72, 2000. Disponível em: <<https://blog.lusofonias.net/?p=4516>>. Acesso em 27 março 2017.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 29-40.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GROOS, P. T. **Argumentação na Educação Básica em gêneros orais e em gênero escrito** [tese em desenvolvimento]. Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria; no prelo.

*“Práticas orais
no ensino
de língua
portuguesa”*

539

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

Gil

Negreiros

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1.º e 2.º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas-SP, n. 30, pp. 39-79. jul-dez. 1997.

Paola

Tassinari

Groos

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

Claudiele

Pascoal

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

540

NEGREIROS, Gil; BOAS, Gislaine Vilas. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, [S.l.], n. 54, p. p. 115, out. 2017. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573>>. Acesso em: 12 maio 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148529573>.

PASCOAL, C. da S. **A coesão referencial em textos escritos e orais de alunos da Escola Básica** [dissertação]. Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria; 2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, J. B. G. **Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica**. Recife, 1989, Mimeo.

PORTES, E. S. **Características do gênero oral debate a partir de produções orais em oficinas de língua portuguesa** [dissertação]. Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria; 2019.

ROJO, R.; SCHNEUWLY; B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: **Linguagem e (dis)curso - LemD**. Tubarão-SC, v. 6. n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 125-155.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, São Paulo, vol. 51, n. 1, p. 39-79, 2007a.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3. São Paulo, 2005.

VITORINO, L. G. **Oralidade na escola: um trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de língua portuguesa** [dissertação]. Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria; 2018.

*“Práticas orais
no ensino
de língua
portuguesa”*

541

