

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: AS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

TEXTUAL GENRES AND TEACHING: RELATIONSHIPS BETWEEN ORALITY AND WRITING

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas¹

RESUMO: É inegável a importância que os gêneros textuais assumiram em diversos campos do conhecimento, incluindo as reflexões sobre o ensino de língua materna. Cada vez mais teóricos e estudiosos das áreas de Pedagogia e Linguística se debruçam sobre estratégias de ensino que visem à ampliação da competência comunicativa de alunos e de alunas no que se refere à leitura e à escrita. A partir de tais considerações, este artigo, oriundo de um projeto de pesquisa mais amplo, tem por objetivo contribuir com tais discussões, sobretudo no que diz respeito ao estudo dos gêneros orais e sua relação com a escrita. Partindo de reflexões de cunho mais teórico sobre a questão dos gêneros textuais e da pedagogia do oral, o estudo aponta, com base no material já desenvolvido no projeto de pesquisa acima referido, maneiras de se abordarem os gêneros orais na sala de aula e sua articulação com os gêneros escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gêneros Textuais. Pedagogia do Oral.

ABSTRACT: The significance that textual genres assumed in various fields of knowledge is undeniable, including reflections about mother tongue teaching. More and more theorists and experts in Pedagogy and Linguistics lean over teaching strategies to increase students' communicative skills in reading and writing. Upon these considerations, this paper, which is coming from a larger research project, aims at contributing for this discussion, particularly to the study of oral genres and their relation with writing. From theoretical reflections about textual genres and oral pedagogy, the study, based on material regarding the referred research project, shows ways of addressing oral genres in classroom and their articulation with written genres.

KEYWORDS: Teaching. Textual genres. Oral pedagogy.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. E-mail: leti.freitas@terra.com.br

1) Gêneros Textuais e Ensino

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.
(BAKHTIN, 1992, p. 279)

O presente artigo tem por objetivo discutir questões relacionadas a assim chamada pedagogia do oral, a partir do estudo dos gêneros textuais e de seus desdobramentos no campo do ensino de línguas. Nesta seção, será abordado o conceito de gêneros textuais² e sua implicação para o ensino; a próxima seção tratará especificamente dos gêneros orais e da pedagogia do oral, para que então sejam discutidas e apresentadas algumas sugestões de abordagem dos gêneros orais na sala de aula e sua relação com os gêneros escritos.³

Cabe lembrar, inicialmente, que a noção de gênero é bastante antiga, tendo sido elaborada literariamente a partir de Platão - primeiramente - e depois de Aristóteles. Essa abordagem mais tradicional dos gêneros os considera como sendo fixos, passíveis de constituírem categorias e subcategorias e podendo ser definidos por regularidades de forma e de conteúdo. Com base nessa visão, considera-se a existência de três gêneros: o épico, o lírico e o dramático. Já de acordo com a tradição retórica haveria cinco tipos textuais: a argumentação, a descrição, a narração, a explicação e o diálogo. Ocorre, entretanto, que tais classificações, mesmo seculares, foram se desenvolvendo, se ampliando e reivindicando outros parâmetros de análise, de modo que, atualmente, a noção de gênero foi estendida e abrange toda a produção textual.

Alguns teóricos fazem uma distinção conceitual entre tipo textual e gênero textual. Marcuschi (2007) explicita que tipo textual se refere a uma “espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas} (p. 22)”. Enquadram-se nessa categoria um número reduzido de tipos, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já a expressão gênero textual, segundo o autor, engloba uma noção vaga para referir os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 22-23).

Bakhtin é considerado um teórico de extrema importância quando se estuda os gêneros do discurso, uma vez que “a teoria bakhtiniana foi talvez a primeira a formular uma definição baseada em critérios não-lingüísticos, mas enunciativos, ligados às condições sociais de produção” (CUNHA, 2002, p. 61). O excerto de Bakhtin, apresentado no início desse capítulo, marca o fato de que as diferentes esferas da atividade humana estão relacionadas com a língua e também se relacionam com um repertório de gêneros. A partir dessa perspectiva pode-se ter uma ideia de que a quantidade e a diversidade dos gêneros são praticamente inesgotáveis, já que a atividade humana também é inesgotável.

Bakhtin (1992) critica os estudos linguísticos que relegam a função comunicativa da linguagem ao segundo plano e que consideram, no primeiro plano, a função formadora da língua, independente da comunicação. De acordo com o teórico, essa é uma avaliação equivocada da função comunicativa, uma vez que parte do pressuposto de que o locutor está sozinho - a língua, nessa perspectiva, é encarada como sendo necessária para que o indivíduo pense, mesmo estando só. Tal visão, ao considerar o locutor no centro do processo de comunicação, julga que o papel do outro, quando existe, é de um destinatário passivo, limitado a compreender o locutor.

² Apesar de haver diferenças terminológicas e conceituais, os termos “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” serão empregados aqui como sinônimos.

³ Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado “O texto oral formal e a ampliação da competência comunicativa: perspectivas e possibilidades no ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido na UFPel e coordenado por Letícia Fonseca Richthofen de Freitas. As propostas aqui apresentadas constituem material já desenvolvido no âmbito das pesquisas do referido projeto.

Essa ideia é contestada por Bakhtin (1999). O autor argumenta, nesse sentido, que o ouvinte não adota uma postura passiva, mas sim uma “atitude responsiva ativa”, ou seja, concorda ou discorda daquilo que foi dito/escrito, complementa, adapta, etc. O estudioso ressalta ainda que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (1992, p. 290). Bakhtin afirma também que essa atitude responsiva ativa se materializa no ato de uma resposta fônica subsequente. Tal resposta, no entanto, não é dada necessariamente logo após o enunciado fônico; ela pode, dependendo do gênero em questão, ser dada depois – a resposta a uma carta – ou ser dada através de um ato – a execução de uma ordem compreendida e acatada. Ocorre então que “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (1992, p. 291).

Justamente por se inserirem nas mais diversas atividades humanas, os gêneros discursivos incluem uma variada gama de diálogos cotidianos bem como enunciações científicas, filosóficas, artísticas, etc. Bakhtin (1992) divide os gêneros do discurso em primários (simples) – da comunicação cotidiana – e secundários (complexos) – da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. O autor explica que os gêneros secundários do discurso, como o romance, o teatro, o discurso científico “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1992, p. 281). Ele ressalta ainda que os gêneros secundários, no processo de sua formação, absorvem e transmitem os gêneros primários, os quais foram constituídos em situações de comunicação verbal espontânea. Conforme exemplifica Machado (2005), um diálogo perde a sua relação com o contexto do cotidiano quando passa a fazer parte de um texto artístico, de uma entrevista jornalística, de uma crônica ou de um romance, adaptando suas características a esse novo contexto.

Um aspecto crucial quando se estuda os gêneros do discurso é considerar a natureza do enunciado, a sua diversidade nas variadas esferas da atividade comunicacional. Há que se levar em conta ainda o fato de que essas esferas do uso da linguagem são uma “referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (MACHADO, 2005, p. 156).

Os gêneros do discurso, nessa perspectiva, são constituídos nas diferentes esferas da comunicação, a partir de um locutor que possui um propósito de comunicação frente a outra pessoa. A escolha do gênero, portanto, é determinada de acordo com a especificidade da esfera na qual ocorre a comunicação – ou, nos termos de Bakhtin, a interação verbal – com a temática e com os participantes. Tal escolha leva em conta o contexto da enunciação. Bakhtin (1992, p. 282) é categórico ao afirmar que

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

O enunciado é, segundo Bakhtin, a unidade da comunicação, enquanto que a oração seria a unidade da língua. Ainda no que se refere à questão da importância dos enunciados, Cunha (2002, p. 61) destaca que “Bakhtin não se dedica à classificação dos gêneros, mas à descrição de cinco particularidades do enunciado ou gênero do discurso”. Cabe aqui, neste momento, arrolar essas cinco particularidades do enunciado, conforme explicita Cunha.

Em primeiro lugar, o enunciado caracteriza-se por possuir fronteiras claras, ou seja, ele é delimitado pela mudança de locutor, que pode ser uma réplica de um diálogo ou de um romance. Uma segunda característica é que o enunciado é acabado; ele tem um começo e um fim. A terceira particularidade é que o enunciado é marcado pela expressão do locutor; por isso, por trazer a marca

do locutor, não há possibilidade de neutralidade quando se fala de enunciados concretos. Em quarto lugar, todo enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados. Ele mantém relação com todos aqueles que o precederam e com os que estão por vir, respondendo, replicando, polemizando, ou concordando com outros enunciados a respeito do mesmo objeto. A quinta e última particularidade, de acordo com Cunha (2002, p. 61), é que “o enunciado é voltado para o alocutário, trazendo assim a resposta presumida, as objeções, restrições do alocutário”.

Maingueneau (2004) observa que os pesquisadores costumam classificar os gêneros discursivos a partir de vários critérios – linguísticos, funcionais, situacionais, mas que, no âmbito da Análise do Discurso, geralmente os gêneros são classificados a partir de critérios situacionais. Fala-se, então, de gêneros discursivos tendo por base um programa de televisão, um jornal, uma conversa, uma dissertação, caracterizando-os a partir de elementos como os papéis dos participantes, suas finalidades, o tipo de organização textual que eles implicam, o enquadramento espaço-temporal, etc.

O autor distingue “dois regimes de genericidade”: o regime dos gêneros conversacionais e o regime dos gêneros instituídos. De acordo com Maingueneau (2001), os gêneros conversacionais englobam, conforme o nome revela, toda gama de interações conversacionais. Já nos gêneros instituídos podem ser incluídos: o ensaio, a dissertação, o tratado, a revista, a entrevista, os debates televisivos, a consulta médica, o jornal impresso, etc. Nesse último regime, o dos gêneros instituídos, os papéis dos participantes são fixados *a priori* pelas instituições e são imutáveis durante o ato da comunicação. Maingueneau (2004, p. 47) sublinha o fato de que, na sua perspectiva, os instituídos “são os que melhor correspondem à definição de gênero do discurso, visto como dispositivo de comunicação e definido em perspectiva sócio-histórica”.

Um outro aspecto discutido por Maingueneau (2001) é o que diz respeito à submissão dos gêneros discursivos a critérios de êxito. O autor enfatiza que os gêneros não são formas que estão disponíveis ao locutor para que ele ajuste seu enunciado a essas formas, uma vez que os atos de linguagem estão submetidos a condições de êxito,⁴ tais como:

- Uma finalidade reconhecida.

Todo gênero tem uma finalidade: escrever uma tese visa mostrar aptidões, passar por uma avaliação e obter um título; iniciar uma conversa tem por objetivo estabelecer e/ou manter laços sociais; a publicidade – cuja finalidade é considerada indireta – visa convencer para vender um determinado produto. Segundo Maingueneau (2001), é indispensável que essa finalidade seja determinada corretamente a fim de que o destinatário possa se comportar adequadamente, de acordo com o gênero de discurso utilizado.

- O estatuto de parceiros legítimos.

Nos mais variados gêneros do discurso já é determinado de quem parte e a quem a fala ou a escrita são dirigidas, sendo claros os papéis do enunciador e do co-enunciador. Uma aula, por exemplo, envolve um professor, munido de um saber, e um grupo de alunos - que supostamente não possuem esse saber – a quem a aula se dirige, assim como uma transação comercial envolve um cliente e um vendedor.

- O lugar e o momento legítimos.

Todo gênero pressupõe um momento e um lugar legítimos, sendo que isso não se trata, de acordo com Maingueneau (2001), de uma coerção externa, mas de algo constitutivo do gênero. Sendo assim, seria de se estranhar se víssemos um padre rezando uma missa em praça pública ou

⁴ A título de exemplo, Maingueneau (2001) refere-se ao ato de prometer alguma coisa a alguém: para que isso seja feito, é necessário estar em condições de cumprir com o prometido, é preciso que o destinatário esteja interessado na realização dessa promessa, etc.

um professor dando uma aula em um bar. Esses seriam locais, a princípio, inadequados para esses gêneros do discurso.

- *Um suporte material.*

Todo gênero discursivo possui um suporte material – seja ele oral ou escrito – e qualquer modificação do suporte material de um texto modifica o gênero do discurso. Dessa forma, de acordo com o exemplo dado por Maingueneau (2001, p. 68), “um debate político pela televisão é um gênero de discurso totalmente diferente de um debate em uma sala para um público exclusivamente formado pelos ouvintes presentes”.

- *Uma organização textual.*

Esse é o último elemento ao qual Maingueneau (2001) se refere. Segundo o autor, todo gênero possui uma certa organização textual, isto é, determinados constituintes que são encadeados em diferentes níveis. Os modos de organização dos gêneros podem ser em alguns casos ensinados – como uma dissertação, uma resenha, etc. – ou aprendidos por impregnação – a conversa.

Todas essas classificações apresentadas aqui com base nas análises de Maingueneau (2001) são úteis no sentido de delinear os gêneros do discurso. Eles não são, porém, estanques nem estáveis, muito pelo contrário; por corresponderem às mais variadas esferas da atividade humana e por se alterarem com o fluxo do tempo e com as mudanças sociais e culturais, possuem fronteiras fluidas, estando sempre abertos a mudanças. Mesmo possuindo regularidades que nos influenciam e nos conduzem a escolhas que não são totalmente livres, não podemos conceber os gêneros como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Devido a isso, a tendência, atualmente, é analisar os gêneros considerando-os na sua forma dinâmica e processual, uma vez que se renovam e se adaptam de acordo com as mudanças sociais e culturais. Um exemplo bastante significativo são os *chats* e *blogs*, gêneros que até bem pouco tempo atrás não existiam, mas que, repousando em um novo suporte material, são derivados das conversas e dos diários. Frente a esse caráter mutável e fluido dos gêneros, assumo a perspectiva de Marcuschi (2005, p. 19), quando ele afirma que os gêneros

devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Machado (2005) corrobora essa ideia ao postular que os gêneros são muito mais uma forma enunciativa que depende do contexto comunicativo e da cultura do que uma forma linguística que depende da palavra.

Apesar de deverem ser considerados em sua forma maleável, Marcuschi (2005) ressalta que a maioria dos gêneros presentes no cotidiano das pessoas é bastante fixa e estável, como é o caso dos documentos e formulários. O autor afirma ainda que qualquer pessoa, mesmo aquelas não letradas “em alto nível”, se utiliza, no dia a dia, de uma quantidade enorme de gêneros bastante regulados e padronizados.⁵

Com base em todas essas considerações, postula-se aqui que não é possível nos comunicarmos sem utilizarmos algum gênero textual, assim como também não é possível nos comunicarmos sem

⁵ Ainda de acordo com Marcuschi (2005, p. 31), há gêneros que funcionam como organizadores da vida social e que circulam por todos os estratos sociais, como “os documentos em geral; as contas e notas; nomes de ruas; endereços; cédulas de dinheiro; atestados; formulários etc. Outros gêneros são próprios de certas esferas da vida social como os artigos científicos, os tratados, as resenhas, as notícias jornalísticas e assim por diante. Mas há um grupo que é menos necessário e surge por prazer como todos os gêneros do domínio literário”.

que isso seja feito por meio de um texto.⁶ Essa visão, embasada em teóricos como o já citado Bakhtin (2009; 1992) e Bronckart (1999), parte do pressuposto de que a língua é uma atividade social, e considera seus aspectos discursivos e enunciativos, em contraposição a uma visão formalista da língua, que se preocupa com a sua estrutura, esquecendo-se dos processos mais amplos da interação.

Tais premissas produzem importantes implicações para o ensino de língua, mais especificamente, que é o que nos interessa, para o ensino de Língua Portuguesa. Ao levarmos em conta as mais variadas esferas de produção social do discurso, o ensino de língua pressupõe como central os processos de interação, os processos interlocutivos que ocorrem nas instâncias sociais por meio dos gêneros textuais. Sendo assim, quando nos preocupamos, como professores e professoras, com a ampliação da capacidade comunicativa de nossos alunos e alunas, há que se considerar, necessariamente, o trabalho com os mais diversos gêneros textuais nas mais variadas situações de uso da língua.

2) Os gêneros orais e a pedagogia do oral

Conforme já explicitado anteriormente, o ensino de língua, de acordo com uma visão sociointeracionista da linguagem, preconiza o assim chamado desenvolvimento da competência comunicativa de alunos e de alunas a partir da ampliação dos seus graus de letramento, através do contato com os mais diversos e variados gêneros textuais, considerando os usos da língua. Embora o ensino de Língua Portuguesa atualmente ainda aconteça muitas vezes de maneira tradicional, focado no ensino puro e simples da gramática normativa, sem levar em conta as diversas situações de comunicação e questões de variação linguística, podemos perceber, nos últimos anos, um grande esforço no sentido propiciar aos alunos um ensino embasado na produção e na análise dos gêneros textuais em situações concretas de usos da língua. Tal esforço, entretanto, tem sido empreendido de maneira a privilegiar, sobretudo, a modalidade escrita da língua e os gêneros que nela ocorrem, em detrimento das situações de comunicação nas quais são produzidos os gêneros orais.

A noção de *situações de usos* da língua também é de extrema importância quando mencionamos a necessidade de se abordar os gêneros orais formais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 175) sublinham o fato de a questão do estudo do oral padrão estar relacionado ao estudo das “características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público [...] 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”.

No que tange ainda à importância de uma abordagem dos gêneros orais formais e de uma pedagogia específica do oral no ensino de Língua Portuguesa, cabe lembrar que os alunos, quando chegam à escola, já dominam uma variedade oral da sua língua e se comunicam perfeitamente com ela, ou seja, os alunos, de maneira geral, já dominam muito bem as formas cotidianas de produção oral. Sendo assim, o oral preexiste à escola: enquanto o letramento “nasce nos bancos escolares, a língua oral nasce no berço” (MILANEZ, 1993, p. 28). Nisso reside, conforme nos lembra a autora, a dificuldade de se estabelecer uma pedagogia do oral, justamente pelo fato de esta ser uma atividade escolar que exige apenas aperfeiçoamento, e não aprendizagem. O papel da escola, entretanto, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 175) seria justamente o de possibilitar aos alunos ultrapassar as formas cotidianas de produção oral “para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” Ainda no que diz respeito à questão do privilégio da modalidade escrita da língua nas escolas, Marcuschi (2001) postula que o uso da língua se dá em um *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais. Tal visão se distancia da visão dicotômica que defendia, sobretudo nas décadas de 1950 e 1980, a “grande divisão” entre oralidade e letramento. Segundo o autor,

⁶ Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Cabe lembrar que, para as Ciências da Linguagem, houve uma época – até os anos de 1950 – em que as questões da relação fala e escrita (e muito menos da relação entre oralidade e letramento) não tinham importância. A partir dos anos de 1950 até 1980, passa-se a considerar a assim chamada “grande divisão” existente entre fala e escrita – na qual esta última possui supremacia. Nessa perspectiva, a escrita codificaria lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usaria os elementos paralingüísticos como centrais; o texto escrito seria mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional). Ainda de acordo com essa visão, a escrita conduziria os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serviria do contexto e das condições da relação face a face.

A visão dicotômica pressuposta na noção da autonomia da escrita começa a ser ameaçada nos anos de 1980, com estudos feitos, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra, os quais sugerem uma *relação contínua* entre *letramento* e *oralidade*, evitando a noção de autonomia e de supremacia da escrita. Street (1984, apud MARCUSCHI, 2001) propõe um *modelo ideológico* para tratar da relação entre *letramento* e *oralidade*, que considera a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade.

Antes de continuarmos tal discussão, cabe diferenciar aqui as noções de oralidade, letramento, fala e escrita. Segundo postula Marcuschi (2008, p. 25), a oralidade pode ser considerada como uma prática social de uso da linguagem oral para fins comunicativos, a qual se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais; o conceito de letramento engloba as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade; a fala, por sua vez, compreende uma “forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”, ou seja, ela pode ser considerada o contraponto formal da oralidade; por fim, a escrita seria “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)”.

Feitas essas distinções, retomamos a questão da relação entre fala-escrita: para Street (1984, apud MARCUSCHI, 2001, p. 30), seria inadequado tratar da relação fala-escrita por meio da noção de um *continuum*, uma vez que as atividades de *letramento* e *oralidade diferem entre si* de maneira muito complexa e de *forma “multidimensional”*, tanto de uma modalidade para outra quanto de uma comunidade para outra; por isso não é possível que se estabeleça uma relação de continuidade”. Em relação a isso, a noção defendida por Marcuschi (2001, p. 35-36) e também neste trabalho não é uma

noção de contínuo como “continuidade” ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

Com base nessa premissa, cabe considerar a questão dos *letramentos múltiplos*, ou seja, *diferentes letramentos* associados a *diferentes domínios da vida*. Partindo-se do princípio da relação escalar e gradual entre letramento e oralidade, ressalta-se então a importância dos usos orais da língua no ensino de Língua Portuguesa, a fim de ampliar a competência comunicativa de nossos alunos, tanto nas práticas de oralidade quanto de letramento. Infelizmente, o que ainda se assiste atualmente no ensino de Língua Portuguesa é uma primazia da escrita sobre a fala, o que perpetua a ideia da “grande divisão”.

3) Possibilidades de abordagem dos gêneros orais: a retextualização

A partir de tudo que foi exposto até o momento, pretende-se abordar, nesta seção, algumas possibilidades de trabalho com os gêneros orais em contextos de ensino. Cabe lembrar alguns autores que já formularam propostas nessa direção: Bergmann (2009); Castilho (2009); Milanez (1993); Ramos (1997); Schneuly e Dolz (2004) dentre outros.

Conforme já foi explicitado anteriormente, a perspectiva que guia as propostas de trabalho parte do pressuposto de que não se pode pensar as questões da relação entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira dicotômica, mas que tal relação seja encarada de maneira mais ampla, no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. A relação entre fala e escrita acontece, portanto, em um “*continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008).

Partindo dessa ideia de *continuum* foram elaboradas, no âmbito do projeto de pesquisa que originou este artigo, atividades de retextualização, conforme propõe Marcuschi (2008). Ao elaborarmos tais atividades, sempre houve a preocupação de atentar para o fato de que a passagem da fala para a escrita é um processo complexo, que envolve operações que interferem tanto no código linguístico em si como na construção dos sentidos, evidenciando uma série de especificidades da relação oral-escrito. Como observa Marcuschi (2008, p. 47), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Isso posto, entendemos que é crucial para o aluno compreender essas relações entre fala e escrita e propusemos tais atividades⁷ com base em diversos gêneros textuais. Dentre as atividades elaboradas, duas foram selecionadas como exemplo: uma envolvendo gêneros literários e outra privilegiando gêneros não literários.

A primeira atividade tem como objetivo trabalhar o gênero literário conto, no qual há predominância da tipologia textual narração. Tal atividade pode ser desenvolvida tanto para alunos das séries iniciais – nesse caso podem ser abordados, por exemplo, os contos de fadas – quanto para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Inicialmente o professor escolhe dois ou três contos desconhecidos dos alunos e narra oralmente para eles; depois de cada narração, são discutidos os elementos principais que caracterizam o gênero, como personagens, enredo, foco narrativo, espaço onde a história se desenvolve, etc. Esta primeira parte geralmente dura de três a quatro aulas.⁸

Em um segundo momento, o professor escolhe aleatoriamente algumas gravuras⁹ e as recorta de revistas, reunindo-as em grupos; cada grupo de figuras será depois entregue a um grupo de três ou quatro de alunos, tomando o cuidado para que em cada grupo de figuras haja gravuras ou desenhos de pessoas, objetos, fotos de lugares ou mapas que indiquem lugar. Na aula posterior à leitura do último conto, o professor divide os alunos em grupos e entrega para cada grupo um envelope que contém as gravuras selecionadas, pedindo que o grupo crie um pequeno conto a partir daquele material. É importante ressaltar que, nesse primeiro momento, nada deve ser escrito, a história deve ser criada oralmente e depois contada para os colegas. Segue-se, então, o momento de “*contação*” das histórias de cada grupo de alunos para os colegas. Caberá ao professor chamar a atenção para a tradição oral do contar histórias, além de ressaltar as peculiaridades daquele registro oral da língua – os marcadores conversacionais, os conectivos usados para manter a coesão e a coerência do texto oral, o suporte material que as figuras representam naquele momento de contação de cada história,

⁷ As atividades foram elaboradas e desenvolvidas com alunos e alunas da rede pública do município de Pelotas (RS), tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental. Obviamente, o grau de complexidade das atividades foi adequado ao nível de cada série.

⁸ Em relação ao tempo utilizado para as atividades propostas, isso vai variar dependendo do nível em que forem aplicadas, uma vez que o professor permanece mais tempo semanal com os alunos das séries iniciais do que com os das séries finais. Cabe ao docente fazer as adaptações necessárias no que se refere ao tempo dedicado a cada atividade.

⁹ É importante ressaltar que quanto maior o número de gravuras escolhidas, maior será o grau de dificuldade da atividade. Sendo assim, sugere-se que, para alunos de séries iniciais sejam selecionadas entre quatro e seis gravuras e para os das séries finais, entre sete a dez.

enfim, esse é um momento crucial para que sejam abordadas algumas das principais características do gênero conto na sua modalidade oral. Esse segundo momento da atividade geralmente tem a duração de uma aula. Quando esta atividade é desenvolvida com alunos das séries finais, é possível gravar as produções orais de cada grupo e depois analisar seus aspectos linguísticos.

Por fim, o terceiro momento consiste na atividade de retextualização do conto produzido oralmente para um conto escrito. Esse será o momento de o professor guiar a atividade no sentido de fazer os alunos perceberem as diferenças existentes entre as duas modalidades – aspectos como o contexto de produção, a relação com o ouvinte/leitor e as marcas linguísticas do texto oral e escrito, que merecem ser trabalhadas e explicitadas. Essa atividade possibilita

construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. (MARCUSCHI, 2008, p. 46)

A segunda atividade apresenta um grau de dificuldade maior, pois seu objetivo é retextualizar um texto escrito do gênero crônica para um texto oral envolvendo os gêneros telejornal e entrevista, englobando, portanto, o trabalho com três gêneros textuais diferentes. O momento inicial da atividade envolve a familiarização mais estreita dos alunos com o telejornal; para isso, o professor apresenta aos alunos trechos de alguns dos telejornais mais importantes do país previamente gravados e discute com a turma as principais características do gênero.

Depois de os alunos já estarem familiarizados com o gênero em questão, o professor traz para a aula, em um segundo momento, o texto de Luís Fernando Veríssimo (2002) intitulado “*A história mais ou menos*”,¹⁰ faz uma leitura oral e discute questões de variação linguística, contexto de produção e a clara intertextualidade entre a história narrada na crônica e a história bíblica dos reis magos. Feito isso, passa-se à proposta de retextualização, a ser desenvolvida por grupos de três ou quatro alunos, elaborada da seguinte maneira:

- Depois de muita negociação, um dos carneiros finalmente aceitou dar uma entrevista para a rede de televisão mais importante da Galiléia contando tudo o que aconteceu com o Guri. Essa entrevista vai aparecer no horário nobre da televisão.

O grupo deve montar o noticiário televisivo e a entrevista concedida pelo carneiro para apresentar aos colegas da turma. Para montar o noticiário e a entrevista, procure situar tudo o que aconteceu respondendo às seguintes perguntas: Quem? Quando? O quê? Por quê? Onde? Como?

Ao professor cabe orientar os grupos na hora de montar o noticiário e a entrevista, explicitando, sempre que necessário, as características dos gêneros envolvidos na atividade. Com base na experiência que já tivemos de realização dessa atividade, sugerimos que, se possível, as apresentações dos grupos sejam gravadas a fim de que sejam assistidas e discutidas em um momento posterior. Conforme foi ressaltado anteriormente, essa atividade possui um grau de complexidade elevado, mas, com o apoio do professor, os resultados foram muito positivos. É importante que os alunos tenham consciência das atividades linguísticas e cognitivas que estão sendo mobilizadas nessa atividade, pois, muitas vezes, “praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 47).

Essas atividades são exemplos de exercícios de retextualização envolvendo diferentes gêneros textuais, cuja aplicação é bastante simples, mas que envolvem ações linguísticas complexas, as quais possibilitam aos alunos ampliarem, aos poucos, sua competência comunicativa no sentido de transitar entre as diferentes modalidades e registros da língua para compor cada gênero, além de perceberem as condições de produção de cada um deles. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 172) corroboram essa ideia, ao afirmarem que

¹⁰ O texto está em anexo, no final do artigo.

o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análises das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral.

Por fim, cabe ressaltar que o enfoque nos gêneros textuais abre um amplo leque de possibilidades para o ensino de língua, considerada, nessa perspectiva, muito mais do que uma estrutura ou um meio de comunicação, mas um elemento constituidor de todos os aspectos da vida social. Como nos lembra Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, daí a sua importância também como objeto de ensino.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERGMANN, L. M. A voz dos alunos na sala de aula: a prática da oratória. *Revista Educação Unisinos*. v. 13, n. 01, jan-abr 2009. p. 76-83.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- CASTILHO, A T. *A língua falada no ensino de Português*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, D. de A. C. A noção de gênero: dificuldades e evidências. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, out. 2002. p. 60-64.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 43-58.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005. p. 17-33.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.
- MILANEZ, W. *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para sua aplicação no Português*. Sama: Curitiba, 1993.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

VERÍSSIMO, L. F. *O Santinho*. São Paulo: Objetiva, 2002.

ANEXO

A HISTÓRIA MAIS OU MENOS

Luís Fernando Veríssimo

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém da Judéia vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo. Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: Jóia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo. Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa. Bom. Seguiram o cometa, chegaram numa estrebaria e lá estava o Guri com a Mãe e o Pai. Sensacional. Parecia até um presépio vivo. Os magrinhos encheram o Guri de presente. Era Natal, pô. Mirra, incenso, ouro, autorama. Tava na hora de darem no pé quando chegou um telex. E do céu. Um anjo avisando aos magrinhos que não, repito, não voltem à presença de Herodes porque o coroa tá a fim de apagar o Guri. E depois que os magrinhos se mandaram, chegou outro telex, desta vez para o velho do Guri. Te manda e leva a família. O Herodes vem atrás de você e não é pra dar presente. O velho pegou a mulher e o Guri e voou para o Egito. Na estrebaria as vacas ficaram se entreolhando meio acanhadas, mas depois esqueceram tudo. Aliás, um dos carneiros, mais tarde, quis vender a história toda para um jornal de Jerusalém, mas não acertaram o tutu. Bom, o Herodes, é claro, ficou chutando as paredes quando soube da jogada dos magrinhos. Mandou que todo bebinski nascido nas bocas fosse cancelado. Se tiver fralda, apaga. Foi chato. Muito chato. Morreu neném que não foi fácil. Mas o Guri tava no Egito, vivão. Pouco depois Deus achou que Herodes tava se passando e cassou a licença dele. E mandou passar outro telex para o velho do Guri: Pode voltar. Segue carta. Mas o velho foi vivo e em vez de pintar na Judéia — onde o filho de Herodes, outro mauca, reinava — foi para a Galiléia, para uma cidadezinha chamada Nazaré. Ali o Guri cresceu legal. Acabou Rei mesmo, dando o maior Ibope. Aliás, os profetas já tinham dito que o Guri seria chamado Nazareno. Naquela época, profeta não dava uma fora! Se tivesse a Loteria Esportiva, já viu, né?

Recebido em: 05 de outubro de 2010.
Aprovado em: 27 de outubro de 2010.

