

Oralidade, escrita e ensino de língua portuguesa: um trabalho colaborativo na perspectiva dialógica

Silvio Nunes da Silva Júnior*

Rita Maria Diniz Zozzoli**

Resumo

Propomos, neste estudo, investigar as relações entre oralidade e escrita no trabalho colaborativo com a língua portuguesa numa perspectiva dialógica. Os pressupostos teóricos articulam discussões que versam sobre temas como: oralidade, escrita, gêneros discursivos, responsividade e relações dialógicas. A metodologia é de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e colaborativo. Verificamos, com as análises, que práticas dialógicas de ensino, nas modalidades oral e escrita, contribuem de modo satisfatório para o aprimoramento de práticas linguístico-discursivas. No plano da formação do professor e do pesquisador, a interação discursiva nas práticas pedagógicas favoreceu atitudes responsivas na construção de saberes.

Palavras-chave: Produção Oral; Produção Escrita; Gêneros Discursivos; Responsividade.

* Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), em Linguagens e Educação a Distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Formação em Educação a Distância, pela Universidade Paulista (UNIP), e em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção), pela Faculdade da Região Serrana (FARESE). É licenciado em Letras/Português e Literaturas, pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em Pedagogia, pela Faculdade IBRA de Brasília (FABRAS), e em Artes, pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Atua, também, como professor Substituto de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), estando vinculado ao projeto: Vivências de professores/as de línguas responsivos/as e responsáveis. É um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). E-mail: junnyornunes@hotmail.com

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1973), graduação em Lettres - Université de Franche Comté Besançon (1974) e doutorado em Linguistique et Enseignement du Français - Université de Franche Comté Besançon (1985). Tem estágio pós-doutoral no Departamento de Linguística Aplicada do IEL da UNICAMP. Efetuou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Paris III/Sorbonne Nouvelle de junho de 2011 a junho de 2012. É líder, desde 1995, do grupo de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional "Discurso, ensino e aprendizagem de línguas e literaturas", com sede na UFAL; pesquisadora do grupo de estudos "Práticas discursivas na contemporaneidade", da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ambos cadastrados no diretório de grupos do CNPq. Participou, no quadro do Convênio CAPES/COFECUB, do projeto intitulado Representação do Discurso Outro e discursividade escrita: estudo comparativo em francês, espanhol e português brasileiro, com a coordenação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. E-mail: ritazoz@gmail.com

Data de submissão: out. 2022 – Data de aceite: dez. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i3.12441>

Considerações iniciais

Dentre os diferentes debates que vêm sendo efetuados em variadas linhas de pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa, alguns autores indicam a ausência de atividades didáticas com foco nas práticas orais (MARCUSCHI, 2001, CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018; NEGREIROS; VITORINO, 2019), que as articulem com os outros eixos do ensino, principalmente com a escrita, o que nos interessa neste estudo. A favor da inter-relação entre as modalidades oral e escrita no ensino, recorremos, primeiramente, a Volóchinov (2017), para o qual falante e ouvinte percebem a língua a partir de enunciados vivos, na sua realização prática, e não a partir de visões formalizadoras e sistematizadoras. Logo, a visão do oral e do escrito como sistemas distintos não é compatível com a compreensão viva e histórica da língua.

Observamos que, para o desenvolvimento de práticas de ensino que articulem as modalidades oral e escrita, é preciso considerar a complexidade que as envolve.

Assim, partimos do princípio de que o ensino de língua portuguesa precisa se voltar para a noção de atividade, a qual

[...] se efetua como uma prática que envolve não apenas questões concernentes a procedimentos técnico-metodológicos, enquanto elementos facilitadores de aprendizagem, mas também fatores voltados para alguma forma de compreender a relação entre a escola e a sociedade [e não de exercício]. (CERQUEIRA, 2010, p. 132).

A noção de atividade, por ser mais ampla, pode ser um relevante veículo para o combate ao silenciamento que norteia alguns contextos de ensino de língua portuguesa, em que diversos alunos são excluídos de participar ativamente de seus processos de aprendizagem.

Compartilhando dessa preocupação, Ferrarezi Jr. (2014) trata da Pedagogia do Silenciamento afirmando que o silêncio só é belo quando não é consequência de um constrangimento. Com um olhar abrangente para as práticas de linguagem, o autor não se detém apenas nas práticas orais, mas, também, nos momentos de produção escrita nos quais os alunos ficam impedidos de participar da definição de temas e gêneros discursivos posteriormente produzidos. Por essa razão, mais do que nunca, precisamos de olhares para as práticas escolares de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, defendendo, sobretudo, a pertinência da perspectiva dialógica, que prima pela produção de pensamentos participativos (BAKHTIN, 2012) pelos sujeitos da linguagem.

As atividades didáticas desenvolvidas no contexto de sala de aula são meios pelos quais as modalidades de linguagem se inter cruzam nos diálogos sociais travados por sujeitos da linguagem, promovendo a construção conjunta de conhecimentos, caso as práticas planejadas e efetuadas numa perspectiva processual sejam favoráveis ao caráter colaborativo e refletivo

direcionado ao trabalho com a língua portuguesa na escola. Considerando os desafios que permeiam toda e qualquer reflexão e ação que se efetua em contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, as discussões mais atuais, mesmo que não de modo explícito, remetem esse tema à compreensão de língua viva, tal como advoga Volóchinov (2017), devido à ênfase dada à necessidade de não se primar somente por conhecimentos linguísticos, mas, também, discursivos, e à relevância de o ensino levar em consideração o papel ativo do aluno, bem como do professor como um contínuo problematizador de sua própria prática.

Diante disso, este estudo tem o objetivo de discutir sobre as relações entre produção oral e produção escrita num contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Dentro do campo da Linguística Aplicada, trazemos os resultados de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e colaborativo, efetuada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental numa escola pública situada no município de Maribondo-AL, na qual os pesquisadores trabalharam em conjunto com uma professora colaboradora. Para tanto, o estudo está estruturado em alguns tópicos, além das considerações iniciais e finais, a saber: oralidade, escrita e ensino na perspectiva dialógica; pressupostos metodológicos: a abordagem, o contexto e os sujeitos; e reflexões sobre a prática.

Oralidade, escrita e ensino na perspectiva dialógica

Para abordarmos as relações entre oralidade e escrita na ampla área da Linguística Aplicada e, em especial, voltada ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, é pertinente deixarmos clara a visão de língua/linguagem que norteia os posicionamentos construídos no decorrer deste estudo. Optamos pela Teoria Dialógica da Linguagem por concordarmos que a língua/linguagem é um aspecto vivo, concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2011) que circunda toda e qualquer prática social. Assim, “todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 289) e os diálogos que dão corpo às interações discursivas, nas mais variadas atividades sociais, devem ser levados em conta quando se propõe pensar a complexidade que envolve as ações de ensinar e aprender uma língua materna ou estrangeira.

Há aproximadamente três décadas, dadas as implicações das teorias linguísticas nas escolas de educação básica, que o ensino de língua portuguesa no Brasil vem sendo embasado em estudos que defendem o trabalho com textos de diferentes gêneros. Tal modo de se pensar o ensino está geralmente pautado nas reflexões da Linguística Textual, que tem por tarefa

[...] incorporar as aquisições dos trabalhos de linguística transfrástica numa teoria dos agenciamentos de enunciados/frases nos textos (ADAM, 2010, p. 8).

Diversamente, defendemos a noção de gênero discursivo formulada nos escritos do chamado Círculo de Bakhtin. No dizer de Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), os gêneros são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, realizados na plasticidade da língua e constituídos por três elementos, “indissolivelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262), a saber: a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático, determinados pela multiforme atividade humana.

A construção composicional se refere aos elementos linguísticos que compõem os gêneros na linguagem, o estilo corresponde às possibilidades de representação e de expressão das formas da língua (BAKHTIN, 2013) e o conteúdo temático seriam as considerações semântico-objetais (BAKHTIN, 2011, p. 282). Como complemento ao conceito de conteúdo temático, agregado à noção de gênero discursivo, Autor 2 (2016, p. 115-116) destaca que “os temas são muito frequentemente intrincados uns aos outros no diálogo social”, não pertencendo a um domínio preciso, a lugares precisos, a culturas ou a épocas precisas, oscilando com as tendências sócio-histórica e situando-se ora num plano local, ora nacional, ora global.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, práticas de produção discursivas precisam estar vinculadas a temas de relevância social nos planos local e global, para que, nas interações de sala de aula, o diálogo social seja significativo. De acordo com Bakhtin (2011), toda compreensão do sujeito é ativamente responsiva. Esse sujeito não espera uma compreensão passiva, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. Com isso, as práticas de sala de aula precisam favorecer a compreensão do aluno a respeito do que é abordado, o que pode ser observado por meio da produção responsiva ativa, caracterizada pela

[...] continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos (AUTOR 2, 2012, p. 263).

Dessa maneira, a questão da produção responsiva ativa, que se desenvolve após a compreensão e a atitude do sujeito, pode ser fundamental para as abordagens de ensino de língua portuguesa, visto que a aprendizagem da língua se dá numa perspectiva concreta no âmbito das relações dialógicas. A esse respeito, Bakhtin (2010, p. 182) afirma que as relações dialógicas acontecem entre enunciados integrais e não entre textos, vistos

num enfoque rigorosamente linguístico. Essas relações são

[...] extralinguísticas e não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno social concreto (BAKHTIN, 2010, p. 183).

Isso significa que as práticas pedagógicas não podem nem devem girar em torno de abstrações da língua, ou seja, de conhecimentos linguísticos ou normativo-prescritivos. A concepção dialógica de linguagem, que remete ao caráter plástico da língua, gira em torno do que Autor 2 (2014) conceitua como conhecimentos linguístico-discursivos. A articulação entre o plano linguístico e o domínio discursivo pode promover o aprendizado efetivo e dinâmico da língua viva, o qual não se revela somente nas atividades escolares, mas em toda e qualquer interação social.

Ao defendermos uma visão de língua a partir de sua realização prática, compreendemos que

As atividades ligadas à oralidade têm de se revestir sempre de alguma utilidade reconhecível, além do “ganhar nota”, e devem ter relação com as atividades orais do cotidiano (CARVALHO e FERRAREZI JR., 2018, p. 35).

Sob essa ótica, Marcuschi (2001) destaca que, nas atividades cotidianas, o sujeito opera com a língua nas mais variadas condições e, por essa razão, ele passa do oral para o escrito e do escrito para o oral com naturalidade. Apesar

disso, Autor 1 (2018), ao observar alguns contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, chegou à conclusão de que a oralidade ficou ausente nas atividades didáticas efetuadas por docentes observados. No mesmo trabalho, o autor, a partir dos dados coletados, identificou que as atividades que predominavam nos contextos observados focalizavam o estudo da estrutura da língua a partir de sentenças aleatórias e isso acarretava discursos desestimulantes por parte dos alunos, quando a grande maioria não gostava das aulas. Essas problemáticas estimulam o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que evidenciem o potencial do trabalho com as práticas orais na sala de aula de língua portuguesa, vislumbrando, sobretudo, a pertinência de se recorrer a pesquisas antigas e recentes para mapear o modo com o qual a temática vem sendo abordada.

Nesse contexto, não há como distanciar uma modalidade de linguagem da outra quando os alunos se apropriam de ambas na naturalidade da vida social, pois, como infere Rojo (1995), quando observadas como dois polos extremos de diferenciação formal ou processual, oralidade e escrita se inserem numa concepção de letramento autônomo. Tal afirmação difere do tratamento da oralidade e da escrita na concepção ideológica de letramento, na qual, segundo Kleiman (2002), ocorre a articulação

entre as modalidades oral e escrita para o estudo efetivo da linguagem na sala de aula. Com essa afirmação, fica nítido que

[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos (MARCUSCHI, 2001, p. 37).

Essa posição desconstrói as já conhecidas distinções dicotômicas entre oralidade e escrita (a escrita é formal e a oralidade é informal, por exemplo).

Acrescentamos que, para tanto, é necessário um planejamento pedagógico coerente com essa visão para que a tentativa de articulação entre as modalidades não se insira no que Costa-Macieli e Barbosa (2017) denominam oralização da escrita. Essa configuração, a escrita ocupa uma posição privilegiada nas práticas de ensino e aprendizagem da língua, quando na verdade o trabalho com a oralidade deve ser entendido como uma proposta integrada às práticas de leitura, escrita e reflexão gramatical visando a construção de conhecimentos linguístico-discursivos para a vida cidadã (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2017). Há de se ressaltar que essa não

[...] é uma tarefa tão simples, tendo em vista as condições educacionais brasileiras, marcadas, sobretudo, pelo excesso de carga horária atribuída aos docentes, pela formação docente muitas vezes deficitária e pela falta de materiais didáticos adequados (NEGREIROS; VITORINO, 2019, p. 44).

Além da concepção de oralização da escrita, Marcuschi (2001) critica o conceito de escrita como representação da fala, no qual a escrita é tida como código que se caracteriza como um espelho idêntico ao da fala. Defendemos, assim como o autor citado, uma posição contrária a essas polarizações por não enxergarmos uma hierarquia entre essas duas modalidades, além de percebermos que cada uma tem particularidades distintas que precisam ser estudadas visando um trabalho eficaz no ensino.

Segundo linguistas como Lefevvre e Parussa (2020, p. 9), “numerosos estudos chamaram a atenção para a fragilidade e instabilidade dessa oposição [entre oralidade e escrita]”¹. Esses autores afirmam que existe uma tendência na contemporaneidade para distinguir oralidade espontânea e oralidade representada na escrita. Para nós, essa distinção é útil no ensino e aprendizagem, para diferenciar o tratamento de gêneros utilizados em sala de aula, como, por exemplo, entre a transcrição escrita de uma entrevista oral (oralidade representada) e uma conversa gravada (oralidade espontânea).

No plano do ensino e da aprendizagem, como já foi argumentado, a ausência do trabalho efetivo com as modalidades de linguagem pode acarretar resultados insatisfatórios no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Nesse sentido, observamos que é importante se considerar que a língua só se configura

e se constitui no interior de diferentes práticas que incluam diferentes gêneros discursivos e modalidades. Por defendermos que a articulação entre oralidade e escrita não se limita às teorias e pode ser concretizada no plano prático, seguiremos com considerações metodológicas sobre a pesquisa que foi desenvolvida, para que, após isso, possamos trazer uma discussão a partir de dados produzidos em duas experiências numa sala de aula de ensino fundamental.

Pressupostos metodológicos: a abordagem, o contexto e os sujeitos

A pesquisa numa área de estudos como a Linguística Aplicada, por ser transdisciplinar, atribui espaço para diferentes abordagens e

[...] reconhece a necessidade de não se constituir como uma disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Para este fim, em investigações sobre os processos educativos, recorreremos, também, aos pressupostos de pesquisa qualitativa para direcionar os nossos enfoques.

A investigação qualitativa, segundo Chizzotti (2003), é fundamentalmente interpretativista e, de modo bastante ousado, é considerada realista por considerar

relevante a apresentação de dados positivos ou negativos. Aliando essa abordagem a uma perspectiva dialógica, Rohling (2014) afirma que essa visão coloca o pesquisador num lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa. Nesse sentido, não se defende a neutralidade do pesquisador, pois, na interpretação dos dados, ele precisa trazer à tona as suas vivências no intuito de complementar e deixar a sua análise mais fiável.

Para este estudo, utilizamos, dentro da abordagem qualitativa, duas vertentes que direcionam as ações que foram efetuadas no transcorrer da produção dos dados, a saber: a vertente etnográfica e a vertente colaborativa. No que diz respeito à vertente etnográfica, Paiva (2019, p. 80) assinala que ela

[...] não tem como ponto de partida questões e hipóteses predeterminadas. O pesquisador até pode ter algumas perguntas antes de entrar em campo, mas é no contexto de pesquisa que hipóteses e questões emergem e, em um processo dinâmico, são revisadas ou substituídas.

Foram realizadas, nesse sentido, observações etnográficas de interações de sala de aula. Além disso, as aulas observadas não eram ministradas somente pela professora colaboradora, mas, também, pelo pesquisador colaborador (pós-graduando).

A pesquisa colaborativa vem

[...] contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas [...] apresentadas (HORIKAWA, 2008, p. 27).

Em diálogo com Ibiapina (2008), pontuamos algumas particularidades mais específicas da pesquisa colaborativa, como: a propiciação de ciclos de reflexão; a objetivação de melhorias para a prática dos sujeitos envolvidos; a execução do projeto pautado no processo, explorando a relação entre os níveis individual e social; a relação entre colaboração e prática na pesquisa; o desenvolvimento da criticidade, almejando ajudar pessoas a se libertarem ou recuperarem-se de limitações estruturais; e a realização de uma pesquisa que se conceba como um veículo que estimule a reflexão.

Os dados coletados para este estudo foram frutos de experiências efetuadas em uma turma de 9º ano de uma escola de esfera pública do município de Maribondo – AL, durante aulas de Língua Portuguesa, as quais ocorreram no período de fevereiro a junho de 2018, conforme autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), com processo de número 75527317.0.0000.5013. Tais dados foram obtidos através dos seguintes instrumentos: gravações de áudio das interações de sala de aula e de

entrevistas com os sujeitos de pesquisa, produções de textos escritos e diários de campo do pesquisador. Para este artigo, recortamos duas experiências, entre as que foram desenvolvidas no referido período.

Com a nossa inserção no contexto de pesquisa, procuramos, junto a uma professora colaboradora, introduzir possibilidades de desenvolvimento de práticas orais em atividades que anteriormente estariam direcionadas somente à produção escrita. A turma era composta por 32 (trinta e dois) alunos, sendo 12 (doze) homens e 20 (vinte) mulheres, com faixa etária de 13 (treze) a 17 (dezessete) anos e todos eles aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura de termos de ética por eles e seus respectivos responsáveis. A professora colaboradora que, por questões éticas, não terá seu nome revelado, atua na rede municipal há 23 (vinte e três) anos. Possui licenciatura plena em Letras: Português/Inglês, especialização em Língua Portuguesa e leciona língua portuguesa e inglesa com carga horária semanal de 45 horas. Com ela, desenvolvemos planejamentos pedagógicos semanais, e além desses, quando necessário, quinzenais. Poucos dias após esses momentos, eram realizadas as atividades didáticas na sala de aula, sempre no turno vespertino e numa turma específica.

Os pesquisadores colaboradores, com formação na área de Linguística Apli-

cada, eram: um pós-graduando – com experiência de 3 (três) anos de docência no ensino fundamental - e uma docente orientadora – com mais de 30 (trinta) anos de atuação no ensino fundamental, na graduação e na pós-graduação, ambos vinculados a um programa de pós-graduação de uma universidade pública. As atividades de sala de aula foram acompanhadas pelo pós-graduando, ficando a orientadora responsável por colaborar com os momentos de planejamento e auxiliar no processo de análise dos dados.

Reflexões sobre a prática

As atividades descritas neste espaço foram desenvolvidas com o objetivo de trazer contribuições para a aprendizagem dos alunos do 9º ano da escola mencionada no contexto das aulas de língua portuguesa, bem como para a formação continuada da professora colaboradora e dos pesquisadores colaboradores da pesquisa contextualizada anteriormente. Assim, como pesquisadores colaboradores, vale esclarecer que não objetivamos, em momento algum, desmerecer a prática da docente, nem tampouco sugerir que ela saísse das diretrizes que a escola considerava adequadas para o ensino de língua portuguesa. A pesquisa realizada procurou promover a reflexão docente para que a professora tivesse mais autonomia para a constituição de alternativas que pudessem favorecer

as produções orais e escritas dentro de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010) estabelecidas em processos interlocutivos.

Ancoramo-nos em Pimenta (2009) quando a autora destaca a necessária articulação entre teoria e prática na pesquisa sobre os processos educativos, conjugada às “necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização” (PIMENTA, 2009. p. 98) do sujeito. Dessa maneira, as ações efetuadas em sala de aula, no quadro da investigação em foco, se apoiaram em discussões entre pesquisadores colaboradores e professora colaboradora sobre atividades que estimulassem a produção oral dos alunos em sala de aula e, a partir disso, perceber as múltiplas facetas que isso possibilita para diversos tipos de práticas próprias do ensino da língua portuguesa, como a produção escrita, trabalhos com a grafia de palavras e com a gramática normativa (obrigatórios no plano de ensino da escola).

Os depoimentos da turma, nos quais os alunos responderam ativamente (BAKHTIN, 2011) acerca de particularidades de suas formações, conduziram a orientação da pesquisa em torno das atividades orais e eixos como a escrita e a gramática, evitando, assim, fragmentar os conhecimentos sobre a língua, tornando-os ao mesmo tempo abstratos, conforme já foi discutido. No primeiro contato com a professora colaboradora,

ao considerar a entrevista inicial com os alunos, o quadro se apresenta com problematizações mais específicas sobre a prática de ensino:

Quadro 1 – Entrevista inicial com os alunos.

Pesquisador: O que você menos gosta nas aulas de português?

Fábio²: Eu... do que eu menos gosto ---- dessas redação que a professora passa e... manda a pessoa fazer sem a pessoa ter... ter... o entendimento do assunto?

Ricardo: Não gosto dos muitos textos que a professora passa... só isso!

Sávio: Produzir texto...

Danilo: Eu não gosto é só da gramática...---- eu não consigo lembrar de tanta coisa!

Percebemos, então, que a intenção em se relacionar a produção oral com outros eixos do ensino de língua portuguesa foi reforçada pelas declarações dos alunos que direcionam a discussão sobre o caráter dinâmico da língua (VOLÓCHINOV, 2017), a julgar pelo modo com o qual esses sujeitos respondem ativamente ao questionamento e produzem pensamentos participativos³ (BAKHTIN, 2012). Além disso, os alunos entrevistados mostraram, em seus discursos, que havia esperança de ressignificar o ensino de língua portuguesa a partir das questões que eles estavam relatando. Essas considerações ficam evidenciadas, também, na entrevista com a professora colaboradora.

Quadro 2 – Entrevista inicial com a professora colaboradora.

Pesquisador: Professora, como está a participação dos alunos de todas as turmas de um modo geral, envolvendo a turma que iremos pesquisar?

Professora: Então... quando se fala em participação (é complicado)... lembro logo do estímulo deles em estudar e do tanto que se queixam dos conteúdos que sou cobrada a levar pra eles... Alguns são bem ativos... buscam estudar mesmo... outros não... isso acaba levando alguns que querem aprender a não se importar tanto como antes. O que me intriga muito é... a falta de vontade que eles têm em estudar gramática e de produzir textos... É muito cansativo pra mim.

A partir da fala da professora, ficou perceptível uma responsabilidade maior em tentar contribuir ao mesmo tempo para a sua formação através das práticas colaborativas que estavam sendo propostas desde o início, nas quais foi dada ênfase ao trabalho com a produção oral espontânea (LEFEUVRE; PARUS-SA, 2020). Reiteramos, ainda, que as atividades, elaboradas pelos pesquisadores colaboradores e a professora colaboradora, não deixaram de considerar outras questões que envolvem a prática de ensino de língua portuguesa, como o trabalho com materiais audiovisuais, por exemplo, uma vez que defendemos que se leve em conta a dimensão do fazer pedagógico, além das perspectivas teóricas em discussão.

Nesse sentido, a atividade de produção oral espontânea condiz com a visão de língua concreta, vivida, já apresenta-

da antes. As duas experiências que descrevemos neste trabalho foram efetuadas nos momentos iniciais da pesquisa. Na primeira, relacionamos os gêneros debate oral e relato de experiência, e na segunda, aproveitamos os resultados da primeira para criar situações de produção escrita do gênero crônica. Esses gêneros foram escolhidos no momento de planejamento dos pesquisadores e da professora. Nesse encontro, a docente mencionou que via a necessidade de um trabalho pedagógico em que os alunos pudessem expor os seus posicionamentos sobre algum tema. Considerando que as atividades de sala de aula precisam levar em conta temas que, como explica Autor 2 (2016), estejam intrincados nos diálogos estabelecidos num dado contexto, a identificação de um tema relevante foi algo pensado com bastante cuidado, principalmente porque a prática pedagógica deve estimular a produção de diferentes gêneros discursivos, em que sejam interligados tema, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2011).

Dessa maneira, levando em conta essa concepção de gêneros discursivos e a noção de tema a que se refere Autor 2 (2016), observamos a necessidade de introduzir a parte prática da pesquisa com o gênero debate oral, o qual, na qualidade de produção oral espontânea, favorece uma participação menos formal dos alunos, promovendo

a reflexão conjunta. No que diz respeito ao debate, como destacam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), esse gênero discursivo desempenha um papel importante em nossa sociedade, tornando-se necessário para a escola atual, uma vez que pode ser inserido nas práticas escolares em diferentes níveis de ensino, bem como nas práticas cotidianas, aproximando-se, no contínuo tipológico de Marcuschi (2001) da conversa espontânea do dia a dia, envolvendo diferentes estilos.

O trabalho com o gênero debate oral se deu logo após o primeiro contato com a turma e a preparação junto com a professora colaboradora para o início da pesquisa. Muitos alunos estranharam a presença de outro professor na sala, mesmo que soubessem que a presença do pesquisador não seria tão atuante como a da professora. Esse estranhamento, inicialmente, foi preocupante, visto que, como a pesquisa atribui ênfase à produção oral, a participação dos alunos seria de fundamental importância para que as atividades pudessem ser satisfatórias para a aprendizagem deles e para os interesses dos pesquisadores e da professora, uma vez que a concepção dialógica adotada nesta pesquisa gira em torno de uma noção de aprendizagem como um processo constituído por diálogos estabelecidos por todos os sujeitos inseridos na sala de aula.

No momento de planejamento da atividade, procuramos escolher um tema que os alunos tivessem interesse em debater e que os estimulasse a expor seus pontos de vista e conhecimentos gerais no momento do debate. Naquele momento, o município de Maribondo estava em festejo, comemorando os seus 55 anos de emancipação política. Na escola, em todos os anos letivos, solicita-se que os professores procurem relacionar os conhecimentos sobre os aspectos históricos, sociais, culturais, geográficos etc. do município com os componentes curriculares que ministram. Essa solicitação é feita a todos os professores da rede municipal, incluindo as séries iniciais e finais do ensino fundamental. No ensino médio, oferecido por uma escola estadual, essa abordagem é sugerida, mas não obrigatória. Visando o engajamento dos alunos como reais participantes do diálogo social (BAKHTIN, 2010), buscamos provocar o compartilhamento de saberes relacionados aos aspectos sócio-históricos e culturais do município, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Interação em sala de aula

Professora: Gente, o que vocês sabem sobre a história da nossa cidade?

Marcos: minha mãe disse que antes o nome daqui era... (silêncio)... Poço... Poço da Caatinga... É assim?

Professora: Sim! Isso antes de ser município, certo?... Vocês acham que nosso município avançou?

Gabriela: Eu não moro aqui desde sempre... Mas acho que aqui avançou... Antes aqui nem tinha lugar pra ir lanchar.

Marcos: hoje tem até demais (RISOS)

Fabiana: O que é chato é os políticos que deixam se investir nas coisas... Por isso meu pai diz pra gente ou votar em quem presta ou nem ir lá votar.

Professora: Isso, gente!... A discussão é muito importante para que vocês conheçam todas essas coisas.

Os alunos demonstraram um envolvimento significativo com o tema escolhido para o diálogo que se estabeleceu em sala de aula. Tal acontecimento retoma a relevância de se trabalhar em sala de aula com outros saberes (AUTOR 2, 2016) vinculados ao tema central da história do Município, pois eles podem expandir os horizontes de práticas pedagógicas mediadas por diferentes gêneros discursivos. O tema, quando conhecido pelos alunos, promove uma construção de conhecimentos sobre a língua numa perspectiva viva, atribuindo possibilidades de compartilhamento de ideologias diversas, como propõe Street (2014) ao definir o letramento ideológico.

Segundo a professora colaboradora, após o planejamento, nos anos anterior-

res os professores vinham solicitando pesquisas escritas dos alunos sobre a história do município. Essa tarefa já estava se tornando repetitiva não somente naquela escola, uma vez que os alunos do ensino fundamental, quando não estimulados, acabavam perdendo o interesse em se dedicar mais efetivamente às práticas de ensino e aprendizagem, principalmente quando se tratava do ensino de língua portuguesa que, de acordo com as entrevistas iniciais com os alunos e a professora, é tido por muitos como complexo e difícil de ser compreendido.

Concordando com Carpintéro e Cerasoli (2009), entendemos que uma abordagem histórica da cidade pode trazer para o contexto uma pluralidade de saberes e dimensões. Dessa maneira, considerar a história do município poderia ser algo bastante produtivo, porém essa abordagem não precisaria se limitar a meras produções escritas como de hábito, nem aos subtemas já conhecidos e tornados fastidiosos. Na aula previamente planejada em que se efetuariam o debate, a professora dividiu a discussão em duas etapas: as características específicas do Município naquele momento e, posteriormente, os pontos que precisam melhorar na cidade, bem como o questionamento de como se poderia melhorar, focalizando ações governamentais e populacionais. Já estava previsto no plano de aula que, em seguida, seriam solicitadas produções escritas dos alunos em forma de relatos

de experiência. Essa previsão não quis defender que o trabalho com a oralidade precisa ser acompanhado de atividades de produção escrita para ter valia no ensino de língua portuguesa. Esse planejamento foi feito para mostrar como as duas modalidades já mencionadas se inter cruzam no trabalho pedagógico num continuum (MARCUSCHI, 2001).

Após o debate, foi apresentado um vídeo produzido por alunos de outra instituição da cidade, o qual relatava a história do município de Maribondo, retomando as principais raízes históricas da cidade⁴. Os alunos ficaram muito interessados em apreciar o material audiovisual, achando-o pertinente, principalmente no que dizia respeito ao trabalho realizado pelos estudantes que elaboraram todo o material, fruto de suas atividades. Durante a explanação do vídeo, a professora e os pesquisadores, ao observarem a atenção e a interação dos alunos naquele momento, pensaram em levar uma proposta semelhante para a turma, neste caso, com a produção de documentários especificando os setores sociais do município de Maribondo-AL, incentivando os alunos a realizarem atividades de campo. Entretanto, nessa aula, não se tratou dessa ideia, pois ela precisava de uma preparação posteriormente, como mostra o diário de campo:

Quadro 4 – Diário de campo.

Alguns alunos ficaram por muito tempo em silêncio e aos poucos foram se soltando, acredito que por terem mais segurança sobre as informações que estavam trazendo ao debate. Em seguida, apresentamos uma poesia feita por uma poetiza da cidade que foi transformada em música.

O momento em que se apresentou uma música que já era fruto de uma produção literária de uma artista da terra propiciou que os alunos tivessem contato com alguns materiais dos quais nem sabiam a existência, abrangendo, assim, o contato com a produção artística e cultural de outros sujeitos que habitam no lugar. Com essa exploração de modalidades multissemióticas, os alunos perceberam o quão múltipla e variada é a linguagem, e que o amplo conjunto de elementos apresentados e discutidos podem e devem estar presentes em contextos de ensino da língua portuguesa.

Em seguida, foi solicitada aos alunos uma produção escrita de relato de experiência, frisando que eles poderiam utilizar, para essas produções, as discussões efetuadas durante o debate, como uma maneira de destacar a proximidade da oralidade com a escrita numa perspectiva em que essas modalidades devem estar articuladas na busca pela construção de conhecimentos linguístico-discursivos. O relato de experiência proporciona ao aluno o levantamento dessas informações sem que o foco sejam

as normas da língua escrita padrão, mas a responsividade na produção, e a crônica pode ser proveitosa para o desenvolvimento de atitudes responsivas ativas (BAKHTIN, 2011) dos alunos, uma vez que nela o saber do autor é relevante para a qualidade do texto escrito, o qual tem influências das práticas orais antecedentes. Nos textos, os alunos discutiram os temas referentes ao debate, apresentando os pontos de vista relacionados às características e às possíveis melhorias no/do município, como no trecho apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Produção escrita pelo aluno Ricardo⁵

Os professores de português colocaram um vídeo falando sobre a história de Maribondo depois de assistirmos. Os professores perguntaram o que melhorou em Maribondo depois da emancipação. Então nós começamos a debater sobre o que melhorou em Maribondo: melhorou os transportes, as ruas que antes era barro agora é calçamento, as escolas e o trabalho. Depois debatemos do que precisar melhorar, precisa de mais atendimento no posto de saúde, médico, mais policiais nas ruas cuidando das pessoas nas ruas e trabalho pra as pessoas que precisam, e terminar de calçar as ruas e as praças de Maribondo.

Mesmo com inadequações em relação à forma, percebemos que o aluno apresenta seus próprios conhecimentos linguístico-discursivos e sociais na produção escrita, o que foi fruto da sua compreensão responsiva ativa sobre o lugar onde vive e as suas respectivas necessi-

dades. Dessa maneira, há uma descrição pertinente a respeito do que foi abordado na aula, o que demonstra a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) do aluno acerca da experiência vivenciada no debate oral que ocorreu antes da produção escrita dos relatos de experiência. Com isso, percebemos uma interligação de um gênero oral com um gênero escrito, sem que houvesse uma escrita como representação da oralidade, mas como uma construção de conhecimento pela oralidade que dá subsídios temáticos para uma produção escrita, concebendo, assim, uma perspectiva dialógica que desmistifica o silenciamento, tratado por Ferrarezi Jr. (2014).

Observamos que o trabalho com a história e as características do município em que os alunos vivem pode contribuir para que os professores tenham condições de seguir uma linha que articule os eixos do ensino de língua portuguesa (leitura, oralidade, escrita e gramática) com elementos socio-locais, explorando determinadas práticas sociais em sala de aula. Com o acompanhamento dos pesquisadores, a professora colaboradora teve a possibilidade de articular saberes teóricos e práticos de forma que desenvolveu as atividades mobilizando fundamentações teóricas com a prática pedagógica no ensino de língua portuguesa. Esse avanço dado pela professora revela um aspecto de relevância da vertente colaborativa (HORIKAWA, 2008)

seguida no estudo em tela, pois, como as práticas de ensino são ressignificadas de alguma maneira, a formação continuada da colaboradora segue a mesma linha processual de aprimoramento contínuo.

O pensamento participativo, mencionado por Bakhtin (2012), diz respeito a não passividade que o sujeito precisa ter em suas atividades de linguagem, justamente pela responsabilidade do seu existir na unicidade concreta por meio de atitudes responsivas. Os contextos de ensino devem promover essa atitude do sujeito para que a sala de aula não seja permeada por uma perspectiva hierárquica, mas que se consiga instigar os alunos a responderem ativamente às demandas apresentadas pela mediação pedagógica do professor. Tal mediação deve ser efetuada de modo que o professor tenha consciência das ações que estão sendo desenvolvidas, sem seguir modelos prontos e, conforme defende Geraldi (2016), tendo uma assinatura própria.

Dessa maneira, os alunos retomam informações anteriores e relacionam-nas com a realidade vivenciada no período da pesquisa, tornando-se ativamente responsivos. Ao integrar a organização do diálogo e compreender a pertinência das práticas de ensino de língua portuguesa, os alunos percebem, ao mesmo tempo, o potencial das suas experiências de vida para as abordagens de sala de aula e, assim, entendem a responsabilidade da escola com as suas formações e os seus

papeis ativos no processo de aprendizagem, os quais não competem somente ao professor.

Nas relações dialógicas permeadas pelos gêneros debate e relato de experiência, os alunos também mostraram interesse em expor mais efetivamente as discussões sobre as características do município, tanto as que já conheciam como as que passaram a conhecer por meio do debate oral. Nessa perspectiva, os alunos, com a experiência relatada, tiveram a oportunidade de conhecer e utilizar um novo gênero que não circulava constantemente em suas atividades sociais, mas que possui uma proposta pertinente para aquele momento de estímulo ao pensamento participativo e à responsividade ativa: a crônica. A escolha desse gênero foi feita, ainda, mediante uma exigência do plano de ensino da escola, o qual determinava o trabalho com a produção de crônicas com o tema “O lugar onde vivo”. Tal tema pertence à proposta nacional da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa⁶.

Diante disso, fizemos uma breve discussão sobre as particularidades do gênero crônica e do tema que seria abordado, o que já era de conhecimento dos alunos. Portanto, a maioria se mostrou empenhada em conhecer um novo gênero e participar do processo de produção. O caráter processual, como quer a Linguística Aplicada, existente no desenvolvimento das atividades pla-

nejadas chamou a atenção da professora, que, no planejamento, deu o depoimento que consta no Quadro 6.

Quadro 6 – Interação entre professora e pesquisadores no planejamento de aula.

Professora: Tás vendo como uma coisa complementa a outra?

Pesquisador: É... é verdade!

Professora: Acho que se não tivéssemos feito aquele debate eu recorrería a outras coisas: como a pesquisa deles em casa.

Pesquisador: Percebe que assim não saberíamos se foram realmente eles que fizeram?

Professora: Com certeza!... Na maioria das vezes vejo o pessoal reclamando na sala dos professores... justamente sobre essa questão deles levarem os trabalhos e não saberem nem o que está nele.

Quando foi apresentado o tema sobre o qual as crônicas deveriam abordar, muitos alunos ficaram animados com a adaptação que teria de ser feita. Tal adaptação iria retomar tanto questões relacionadas à construção composicional como ao estilo. Na crônica, os alunos puderam se expressar apontando os seus posicionamentos sobre o que haviam estudado, podendo utilizar elementos humorísticos e ultrapassarem os limites do real. A produção da crônica serviu, também, para que se observassem os efeitos do debate em outro texto que não fosse o relato de experiência, e, no caso da crônica, sua plasticidade⁷ deixa ver a “heterogeneidade funcional” (BAKHTIN, 2011, p. 262) dos gêneros

discursivos, no lugar de apresentá-los como padrões monolíticos e rígidos, como costuma acontecer em muitas abordagens de livros didáticos e de sala de aula. Essa heterogeneidade funcional propicia que a produção escrita do aluno apresente suas concepções e reflexões acerca de um determinado tema, o que fica evidenciado na produção de Ricardo, no Quadro 7.

Quadro 7 – Trecho de produção escrita pelo aluno Ricardo.

Nas eleições de Maribondo alguns cidadãos vão para casa da gente pedir um voto, eles falam coisas tão interessantes que dá vontade de votar⁸ neles. Há muitos anos votei em um que por acaso foi eleito. 4 meses se passaram e que maravilha, após o quarto mês me arrependi tanto de ter votado nesse homem, que se arrependimento matasse eu já estaria enterrado.

As características da crônica, que permitem o uso da primeira pessoa e a problematização social, possibilitaram que o aluno tratasse de algo que o inquietava a partir do uso da escrita na língua portuguesa. Cabe destacar que as relações dialógicas (BAKHTIN, 2010) de sala de aula foram salutares para o desempenho das respostas ativas dadas pelos alunos nas práticas de escrita. Essa experiência em sala de aula trouxe a possibilidade de os alunos compreenderem as perspectivas socioculturais que permeiam o lugar onde vivem e de observarem como a atividade oral se tornou significativa

para que eles tivessem conhecimento suficiente para escrever sobre o tema.

Diante disso, ressaltamos que o desenvolvimento das citadas práticas de ensino não foi relevante apenas para a aprendizagem dos alunos que participaram das atividades, mas, também, na formação da professora colaboradora da pesquisa. Na entrevista inicial com a docente, ao questioná-la sobre quais as contribuições que ela esperava da pesquisa, identificamos alguns interesses próprios que impulsionaram o andamento da pesquisa em sala de aula, conforme apresenta o Quadro 8.

Quadro 8 – Entrevista inicial com a professora colaboradora

Espero que a minha participação no teu estudo sirva de complemento para a minha formação. Estou há algum tempo sem estudar e preciso dessa atualização. Com a proposta de focar na oralidade tenho curiosidade em saber como aplicar o trabalho com o oral em atividades que já exerço em sala de aula.

O interesse da colaboradora em participar da pesquisa, na teoria e na prática, foi um ponto fundamental para a realização do estudo. O desenvolvimento das práticas de sala de aula desvelou o comprometimento da professora colaboradora em planejar, observar, ler e refletir junto aos pesquisadores sobre o que estava sendo efetuado, cumprindo de modo satisfatório o que quer uma pesquisa de vertente colaborativa (HORIKA-

WA, 2008). Sobre esse comprometimento, Medrado (2006, p. 112) assinala que é no seio da formação continuada que o professor descreve, compreende e transforma a sua prática. Depreendemos que tal processo não ocorre somente numa situação de pesquisa, como foi o caso que relatamos neste trabalho, mas é algo que precisa ser constantemente presente nos contextos de ensino e aprendizagem.

Com o término do período de produção de dados, que foi decidido em comum acordo entre os pesquisadores e a professora colaboradora, vimos a necessidade de realizar entrevistas finais com os alunos e a docente. Destacamos, no Quadro 9, o trecho da entrevista com a professora colaboradora que mais chamou atenção pela articulação das leituras feitas por ela com as práticas efetuadas colaborativamente.

Quadro 9 – Entrevista final com a professora colaboradora.

Posso dizer que a participação nesse trabalho me instigou a voltar aos estudos. Estou há um tempo bom parada e vejo que essas teorias podem contribuir muito para as minhas atividades, mesmo que eu tenha que lidar com muitas turmas. Isso faz parte do nosso ofício. Enfim, vou tentar o mestrado para seguir buscando aprimoramentos para a minha vida profissional. Estou animada!

Com base nesse discurso, observamos que os horizontes da investigação colaborativa no ensino de língua portuguesa vão além da interação entre pesquisado-

res e professores no contexto de pesquisa. A investigação realizada trouxe até mais resultados do que esperávamos com o estudo efetuado: a professora decidiu, após muitos anos parada, prosseguir com sua formação, estudar mais.

Esse fato nos faz recorrer a Libâneo (1998) quando o autor argumenta que a formação continuada é um caminho de transformação das práticas docentes, as quais só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e reflexões sobre a realidade. A realidade, nessa perspectiva, comporta variados sujeitos, aprendizagens e práticas locais, que revelam temas e gêneros a serem explorados dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, que acrescenta pilares significativos para o ensino, a aprendizagem e a formação de professores de língua portuguesa.

É necessário, ainda, esclarecer que esta pesquisa não apresenta propostas prontas a serem reproduzidas em outras situações, nem tampouco afirma que isso seja possível, pois as salas de aula comportam ideologias, valores, sujeitos e necessidades de aprendizagem distintas, mesmo que, em alguns casos, sejam semelhantes em alguns aspectos.

Considerações finais

Há algum tempo vem sendo constante o interesse de professores e pesquisadores em investigar como se desenvolve o trabalho com a oralidade em articulação com a escrita em contextos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Os avanços que vêm sendo dados por áreas de estudo como a Linguística Aplicada são bastante significativos para que outros olhares para práticas de ensino situadas possam provocar mudanças. Neste trabalho, procuramos articular reflexões teóricas diversas, tendo como base uma perspectiva dialógica de linguagem no ensino e na aprendizagem em sala de aula de língua portuguesa, visando, também, contribuir para a formação de uma professora que colaborou prontamente com a proposta inicial, bem como para a formação dos pesquisadores engajados na colaboração.

Um dos mais interessantes desafios por nós enfrentados foi o primeiro contato com os alunos, os quais, como pontuamos nas reflexões sobre a prática, demonstraram um breve estranhamento com a presença de outro sujeito na sala de aula. As dificuldades foram superadas e os resultados, assim como explanamos, foram favoráveis à proposta de articular a oralidade com atividades didáticas de escrita em contexto de ensino e aprendizagem de alguns alunos de uma

turma de 9º ano de uma escola pública municipal.

No que toca à formação da professora colaboradora, a pesquisa contribuiu principalmente para que ela pudesse observar reflexivamente as práticas efetuadas na turma em que desenvolvemos a pesquisa e em outras nas quais ela atua como regente de língua portuguesa, conforme ela nos informou, e ainda para estimular a vontade de dar continuidade a sua formação, segundo depoimento coletado. Esse fato mostrou que a observação da realidade, possibilitada pela vertente etnográfica (PAIVA, 2019), e a perspectiva de colaboração (HORIKAWA, 2008) foram fundamentais para o andamento e a finalização deste estudo.

Todo o trabalho, com o conjunto teórico e metodológico constantemente retomado, suscita ações em outras salas de aula, que possam vir a ser novos quadros de atividades elaboradas e efetuadas numa perspectiva processual e dialógica, o que proporciona oportunidades para o aprofundamento da formação do professor, a qual não se limita à preparação que o docente tem durante um curso de licenciatura, por exemplo. Ficou evidenciada, nesse sentido, a necessidade de o professor, tomando seu papel como mediador de diferentes processos de aprendizagem, permear o trabalho pedagógico com reflexões, ações e (auto) avaliações interdependentes. Para os pesquisadores, a reflexão na perspectiva

de formadores de educadores nos deixa a percepção de que o trabalho colaborativo desenvolvido pode ser ampliado no quadro geral da instituição e da sociedade, multiplicando-se em trabalhos coletivos com focos diversos.

Orality, writing and portuguese language teaching: a collaborative work from a dialogical perspective

Abstract

In this study, we propose to investigate the relationship between orality and writing in collaborative work with the Portuguese language in a dialogical perspective. The theoretical assumptions articulate discussions that deal with topics such as: orality, writing, discourse genres, responsiveness and dialogical relations. The methodology is qualitative, ethnographic and collaborative. We verified, with the analyzes, that dialogical teaching practices, in the oral and written modalities, contribute satisfactorily to the improvement of linguistic-discursive practices. In terms of teacher and researcher training, discursive interaction in pedagogical practices favored responsive attitudes in the construction of knowledge.

Keywords: Oral production; Written production; Discursive Genres; Responsiveness.

Notas

- ¹ Tradução nossa: De nombreuses études ont toutefois rappelé la fragilité et l'instabilité de cette opposition [...]
- ² Os nomes dos alunos são fictícios.
- ³ “O pensamento participativo é uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto evento em sua unicidade concreta, sobre a base de um não-álibi no ser, quer dizer, se trata de um pensamento performativo, no sentido de remeter ao eu enquanto ator singularmente responsável pelo ato” (BAKHTIN, 2012, p. 52).
- ⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcxotUZTZQ8>.
- ⁵ Os textos escritos ou orais produzidos pelos alunos são aqui apresentados sem correção.
- ⁶ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos e professores de escolas públicas brasileiras, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>
- ⁷ A esse respeito, salientamos que o gênero crônica “tanto reúne características da esfera jornalística quanto da literária. Em alguns textos, acentuam-se mais as características de uma ou de outra” (SANTOS, 2008, p. 69).
- ⁸ Na turma em que a pesquisa foi realizada existiam apenas dois alunos com idade suficiente para votar. As crônicas não precisam contar histórias verídicas da vida do autor. Assim, o aluno Ricardo criou uma situação que não corresponde à sua vida social.

Referências

- ADAM, J.-M. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Trad. de Michelle Valois e Dóris de Arruda C. da Cunha. *Revista Eutomia*, v. 1, n. 6, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino de línguas*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CARPINTÉRO, M. V. T; CERASOLI, J. F. A cidade como história. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 50, p. 61-101, jan./jun., 2009.
- CARVALHO, R. S; FERRAREZI JR., C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *EntreLetras (Online)*, v. 49, p. 129-143, 2010.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COSTA-MACIEL, D. A. G; BABORSA, M. L. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017. p. 41-60.
- DOLZ, L; SCHNEUWLY, B; DE PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J; SCHENEUWLY, B (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- FERRAREZI JR., C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H; PEREIRA, R. A (Orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-190.
- HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. *Revista FACED*, n. 6, p. 99-112, 2002.
- LEFEUVRE, F ; PARUSSA, G. L'oral représenté en diachronie et en synchronie. Une voie d'accès à l'oral spontané? *Revue Langages*, Paris, n. 217, p. 9-21, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MAGALHÃES, T. G; CRISTOVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do programa nacional do livro didático de língua portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos. In: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 61-84.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDRADO, B. P. *ESPELHO, ESPELHO MEU: um estudo sócio-cognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- MOITALOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NEGREIROS, G. R. C; VITORINO, L. G. Oralidade e ensino: o trabalho com o gênero oral no debate público regrado em oficinas de

Língua Portuguesa. *DESENREDO (PPGL / UPF)*, v. 15, p. 43-61, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, p. 44-60, 2014.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SANTOS, L. F. A formação inicial dos professores de Letras. *Leitura*, Maceió, n. 42, p. 105-137, jul-dez., 2008.

AUTOR 1

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

AUTOR 2, 2016.

AUTOR 2, 2014.

AUTOR 2, 2012.