

SIMPÓSIO AT127

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE FORMADORES DE PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOBRE ENSINO DA ORALIDADE

LUNA, Ewerton

Universidade Federal Rural de Pernambuco
ewertonavila2@gmail.com

Resumo: Estudos anteriores apontam enfrentamento de dificuldades em práticas pedagógicas de ensino da oralidade vivenciadas por inúmeros professores de língua materna no Brasil (RODRIGUES & LUNA, 2016). Dentre as várias hipóteses para que isso ocorra, pode-se levantar uma relacionada ao fato de existirem lacunas em suas formações no que se refere a aspectos de didática da oralidade. Diante deste cenário, esta pesquisa objetivou analisar diferentes estratégias e procedimentos relacionados à como ocorre a reflexão sobre o ensino da oralidade em curso de Licenciatura em Letras. Foram entrevistados dois professores formadores de uma universidade de Pernambuco, Brasil, que atuam com componentes curriculares como Prática Pedagógica, Didática da Linguagem e Estágio Supervisionado Obrigatório. A análise é baseada nos pressupostos teóricos da Linguística e da Educação como, por exemplo, nos trabalhos de Schneuwly (2004), Marcuschi (2001) e Zeichner (1993). Os resultados apontam que, embora um formador fizesse apagamento da temática, o outro propôs atividades diversificadas que garantiam espaço para a reflexão de tópicos de didática da oralidade, indicando, assim, caminhos para que haja a evolução que vai da consciência da importância de trabalhar a oralidade na escola para a construção de saberes de como fazer isso.

Palavras-chave: Formação do Professor; Ensino de Língua Portuguesa; Didática da oralidade.

Abstract: Previous studies points that teachers face difficulties related to pedagogical practices of orality (RODRIGUES & LUNA, 2016). Among several hypotheses for this, one of them could be associated to gaps about didactic of orality in their formation. Considering the fact, this research aimed to analyze different strategies and procedures related to how reflection about the issue occurs in a Letters Course. They were interviewed two professors from a public institution from Pernambuco, Brazil, who act with curricular components like Pedagogical Practices, Language Didactic and Supervised Curricular Internship. The analysis is based on researches from Linguistics and Education as, for example, Schneuwly (2004), Marcuschi (2001) and Zeichner (1993). Results pointed that, besides one of the professor do not contemplate

reflections about didactic of orality, the other mentioned diversified activities to ensure the topic, indicating ways to improve a situation that goes from conscience to work with orality in school to knowledge construction about how to do this.

Keywords: Teachers' formation; Portuguese Teaching; Didactic of orality.

Introdução

Se o eixo de ensino da oralidade é pouco contemplado nas aulas de português, sobretudo se comparado aos demais (leitura, produção escrita e análise linguística) (RODRIGUES & LUNA, 2016), várias são as hipóteses que podem ser levantadas para esse fato. A dificuldade de material didático é um exemplo. Outra possibilidade, foco deste artigo, é a formação do professor de língua portuguesa.

Em estudo mais amplo, tese de doutorado intitulada “Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior” (LUNA, 2016), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, foram analisados programas de ensino, discursos de docentes e discentes de duas Instituições Federais de Ensino Superior com o intuito de investigar tópicos diversos sobre o trabalho formativo em torno da oralidade.

Neste artigo, recorte da supracitada pesquisa, objetiva-se analisar diferentes decisões, estratégias e procedimentos relacionados à didática da oralidade utilizados por dois professores formadores de uma universidade de Pernambuco.

1. O Formador de professor e a didática da oralidade

Para que os futuros professores adotem uma racionalidade reflexiva em detrimento da técnica, é necessário que suas concepções sejam embasadas nos postulados daquela. O formador do professor ocupa, nesse sentido, um papel importante e desafiador, isso porque, segundo Krahe e Veigy (2008), introduzir uma nova racionalidade pedagógica gera mudanças, o que não é

fácil perante heranças de outra racionalidade que já foi hegemônica. Sobre mudanças, as autoras afirmam:

Sabemos da imensa dificuldade que representa uma proposta radical de introdução de uma nova racionalidade pedagógica e o quanto nos custam as mudanças. Mudar significa assumir riscos de não sermos bem sucedidos e a necessidade de ou retroceder ou tentar uma vez mais de nova forma. Não vamos questionar as capacidades dos colegas, professores universitários, mas como já afirmado, somos muitas vezes pesquisadores, especialistas em nossas áreas, sem contudo ter vivido uma formação pedagógica sistemática (KRAHE & GRAVY, 2008, p.7).

É fato que o formador que pretende formar um professor prático-reflexivo ocupa um papel fundamental no processo de formação. Segundo Zeichner,

Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p.17).

Em relação, especificamente, à didática da oralidade, os formadores têm o desafio de refletir juntos aos futuros professores de português sobre este eixo do ensino, considerando que em outros contextos essa questão ou era tratada sob a ótica da racionalidade técnica, através das aulas de retórica no século XIX (SOARES, 2002) ou, então, não era sequer contemplada, como em meados do século de XX, com base no argumento de que não se é necessário ensinar o que o aluno já chega à escola sabendo, ou seja, falar (MARCUSCHI, 2011).

Fortes foram, portanto, as heranças do ensino de língua materna advindas dos estudos linguísticos que não consideravam a fala como objeto de pesquisa e da tradição escolar, centrada numa concepção de língua como sistema, cuja ênfase era no ensino de gramática (ARAÚJO, RAFAEL, AMORIM, 2013).

Numa racionalidade reflexiva, contudo, o formador do professor de português precisa abordar aspectos de didática da oralidade uma vez que é necessário ensinar ao aluno da Educação Básica a interagir em diferentes situações comunicativas nas modalidades falada e escrita da língua. De acordo com documentos oficiais que orientam as práticas de ensino atualmente, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), as duas modalidades são importantes para desenvolver competências comunicativas.

Vários são os tópicos de oralidade a serem contemplados na aula de língua que precisam de reflexões sistemáticas conduzidas pelo professor. Como exemplo, destacamos o que aponta Schneuwly (2004) sobre haver pouca coisa em comum em contar uma piada e ser orador que representa um grupo em uma situação formal. Para o autor, “os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa...” (SCHNEUWLY, 2004, p.17).

2. Metodologia

Compõe o *corpus* do estudo a fala de dois professores (identificados como F2 e F4) que atuam em uma Licenciatura em Letras em Língua Portuguesa e Espanhola pertencente a uma Instituição Federal de Ensino Superior situada em Pernambuco, Brasil, e que ministram componentes curriculares, denominados aqui de formativos do professor de Português: Didática da Linguagem, Prática Pedagógica de Língua Portuguesa 1 e 2, e os Estágios Supervisionados Obrigatórios 2 e 4.

São, portanto, espaços que acreditamos serem importantes para reflexões da formação do futuro professor de português que, historicamente, se constituíram como campo para legitimação de disciplinas tomadas como porto de partida (ex.: linguística, teoria da literatura, etc.) (ALARCÃO, 2011) e que entendemos, diferentemente, como possibilidade de integração de saberes.

Como instrumento de coleta desses dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas fizeram-se necessárias uma vez que o

currículo é um campo de atividades para diversos agentes, e o professor é um dos que ocupa papel ativo nesse processo constitutivo (SACRISTÁN, 2000).

Para investigar como é feito o trabalho com a temática 'ensino-aprendizagem da oralidade na escola' foram realizadas perguntas como: Para você, essas disciplinas devem reservar espaço para a discussão sobre o ensino-aprendizagem da oralidade? Sobre o que deve ser essa discussão? O que você ensina sobre didática da oralidade? Como é que você ministra esse conteúdo? Como foi sua aula? Quantas aulas? Aulas específicas para o conteúdo? Aparece associado a outros? Quais estratégias e procedimentos utilizados? Algum texto de referência? Qual? Houve solicitação de leitura prévia?

3. Análise dos dados

Apesar de ser responsável há três semestres consecutivos pela Prática Pedagógica de Língua Portuguesa 1, disciplina cuja ementa gira em torno do ensino-aprendizagem dos eixos da leitura, escrita e oralidade, F2 afirma dividir as 45 horas em três blocos de 15h para contemplar a leitura, a escrita e o material didático.

Quando questionado sobre a importância de garantir espaço para a discussão sobre ensino da oralidade, F2 responde:

Isso é uma coisa muito séria porque a gente não coloca... pra você ver eu não coloquei como eixo, eu coloquei três eixos e não coloquei a oralidade como eixo. A oralidade fica ligada praticamente a um último plano. Só quando a gente discute material didático é que a gente coloca os quatro componentes do ensino da língua portuguesa, aí o ensino da oralidade entra como objeto de discussão, do que a gente vê de errado no livro didático, do que falta... Agora veja, você traz à tona uma questão muito interessante. A gente discute isso quando trata de material didático, mas a gente não aborda isso na disciplina. Você me deu uma lição hoje. Tenho que rever isso. Isso é muito sério (F2).

O formador, neste fragmento, assume sua responsabilidade em relação a não contemplação de uma questão posta no programa da disciplina e indicia

não ter resistência em contemplar a discussão e ter intenção de rever seus planejamentos em momentos futuros. Temos nesse caso uma prática de autoavaliação, mesmo que motivada por uma pergunta feita pelo pesquisador.

Diferentemente de F2, F4 faz trabalho pontual com o eixo da oralidade, abordando primeiramente questões mais linguísticas, depois refletindo sobre a história do ensino do oral e, em seguida, voltando-se para o trabalho realizado atualmente.

O formador, dentre as práticas citadas, solicita que os licenciandos analisem as propostas de atividades para o eixo da oralidade presentes em livros didáticos previamente selecionados por ele:

Uma que o autor pega uma entrevista oral bem informal, assim coloca lá a transcrição que obvio tá cheia de anacolutos, fatos típicos da oralidade, e aí coloca esse mesmo texto na modalidade escrita, todo arrumadinho, todo acabadinho, pra fazer uma comparação, um coisa bem do mal, pra dizer a oralidade é deturpada e a escrita é aquela coisa lógica. E tinha uma outra que era de ensino fundamental I de produção oral e outra de ensino fundamental II de produção oral (F4).

F4 também é responsável por estágio. No geral, o componente de ESO-2 volta-se para concepções básicas do professor reflexivo, com atividades de observação de aulas e planejamento. Segundo o formador, o ensino da oralidade é contemplado no momento em que debate sobre os PCN.

Além disso, há possibilidade, ainda, do ensino da oralidade ser fruto de reflexão nos momentos de planejamentos. Ao ser questionado se o eixo da oralidade é uma obrigação no planejamento desses projetos, F4 afirma:

Não é espaço garantido para eixo nenhum. Depende muito das demandas que se apresentam. Mas, normalmente, sempre tem de gramática. Isso é típico, deles verem aulas de gramática mais tradicionais; mesmo em leitura, escrita e oralidade, o professor fazer um debate, uma coisa bem organizada, etc., a produção escrita ser bem orientada, mas quando vai pra gramática... (F4).

De acordo com F4, o trabalho com a oralidade pode até acontecer, mas o mais frequente é com o da análise linguística. Como se observa, o projeto será planejado conforme as demandas do grupo observado. Acreditamos que, se por um lado, observar as demandas do grupo para selecionar um eixo como foco seja um fato positivo, pois é relevante a consideração do contexto em que se está inserido; por outro, há uma contradição com a orientação de observação no que se refere à tentativa de integrar os eixos de ensino. Mesmo que haja uma ênfase em um dos eixos, por que não planejar projetos em que eles, ou parte deles, estejam também presentes de forma integrada?

3. Considerações finais

Como pode ser observado através das análises das falas dos dois professores formadores participantes do estudo, identificamos duas perspectivas opostas de decisões, estratégias e procedimentos relacionados à didática da oralidade.

Ressalta-se, aqui, que a formação inicial é uma etapa importante para a construção de bases teórico-práticas, sendo de extrema relevância a inserção de reflexões de didática da oralidade já nesta etapa da formação. Outro aspecto relevante está relacionado ao cumprimento dos programas de ensino. Por mais que o currículo seja flexível, garantir que os conteúdos presentes nas ementas sejam contemplados é necessário para que os licenciandos não deixem de refletir sobre tópicos nelas presentes.

Por fim, ressalta-se a necessidade de outros estudos que investiguem as práticas dos formadores, para além do discurso, no que se refere à didática da oralidade, bem como a socialização de práticas bem sucedidas que sirvam de norte para outros fazeres docentes.

Referências

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

ARAÚJO, Denise, Lino de; RAFAEL, Edmilson L.; AMORIM, Karine V. Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, Denise, Lino de; SILVA, Williany M. da. (Orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013, p.23-54.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

KRAHE, E. D.; GRAVY, A. M. Mudanças de racionalidade na pedagogia universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: **Anais do VII Seminário ANPED SUL**, Itajaí, SC, Univali – Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

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

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.

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