

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ORALIDADE NO AGIR DOCENTE NOS CURSOS DE DIREITO, JORNALISMO E LETRAS

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF ORALITY IN TEACHER'S PERFORMANCE IN LAW, JOURNALISM, AND LITERATURE

Bruna Costa Silva  <https://orcid.org/0000-0002-1390-3351>
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba
brunacostascb@gmail.com

Regina Celi Mendes Pereira  <https://orcid.org/0000-0002-5538-035X>
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba
reginacmps@gmail.com

DOI: <https://10.5281/zenodo.19017088>

Recebido em 25 de agosto de 2025

Aceito em 15 de outubro de 2025

Resumo: As atividades que envolvem a oralidade são frequentemente utilizadas no contexto acadêmico, sendo necessárias sobretudo em cursos como Direito, Jornalismo e Letras, que preparam profissionais para atuar utilizando-se de práticas orais. Assim, considerando que as escolhas metodológicas e ações do professor determinam o espaço destinado às atividades que envolvem a oralidade e os gêneros orais no processo de formação acadêmica, temos como objetivo investigar a concepção dos docentes em relação à oralidade e abordagem dos gêneros orais na prática de ensino a partir dos três cursos mencionados. Analisamos os textos-discursos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com três docentes que atuam na Universidade Federal da Paraíba, tendo como base teórico metodológica o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2012; 2021), em diálogo com os quatro elementos constitutivos do trabalho (Amigues, 2002; 2004), fundamentados na Ergonomia Francesa. Com base nos dados analisados, entendemos que o trabalho com a oralidade, por meio dos gêneros orais, assume a função de ferramenta, que, ao ser utilizada na aula, permitirá aos alunos desenvolverem as habilidades requeridas na profissão. A realização da atividade oral, portanto, expande ao propósito de instrumento essencialmente avaliativo, já que assume função norteadora na formação do advogado, do jornalista e do professor em sua pluralidade.

Palavras-chave: Agir docente. Gêneros orais acadêmicos. Direito. Jornalismo. Letras.

Abstract: Activities involving orality are often used in the academic context, for they are necessary in courses such as Law, Journalism, and Literature, which prepare professionals to work using oral practices. Thus, considering that the methodological choices and actions of the teacher determine the space intended for activities that involve orality and oral genres in the process of academic formation, we aim to investigate the conception of teachers about orality and the approach of oral genres in teaching practice from the three courses mentioned. We analyzed the texts-discourses from semi-structured interviews with three teachers working at the Universidade Federal da Paraíba, grounded on the methodological theoretical basis of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2012; 2021), in dialogue with the four constitutive elements of work (Amigues, 2002; 2004), based on French Ergonomics. According to the data analyzed, we understand that working with orality through oral genres assumes the function of a tool, which, when used in class, will allow students to develop the skills required in the profession. Therefore, oral activity expands the purpose of an evaluative instrument, as it assumes a guiding function in the education of the lawyer, the journalist, and the teacher in its plurality.

Keywords: Teacher's performance; Academic oral genres; Law; Journalism; Literature.

1. Introdução

Na academia, as práticas letradas incluem gêneros escritos e orais que variam a depender da situação ou da área de conhecimento em que estão sendo produzidos e utilizados, estando vinculados à organização das disciplinas curriculares e a outros eventos que integram a construção do conhecimento científico. Da mesma forma que acontece no contexto escolar, não raro observamos uma valorização dos gêneros escritos frente aos orais.

A esse respeito, Pose e Trinchieri defendem que

Em nosso âmbito universitário existe uma sobrevalorização da escrita (e da leitura) frente à oralidade (e a escuta). É frequente que os professores deem recomendações aos seus alunos sobre como escrever ou sinalizam as inadequações que cometem, mas não é comum que se reflita sobre como os estudantes (e os professores) falam (Pose; Trinchieri, 2014, p. 240, tradução nossa).¹

Nesse contexto, pesquisas como a de Forte-Ferreira e Magalhães (2023) revelam uma escassez na produção dos gêneros orais. Segundo as autoras, a discussão acerca da oralidade mostrou-se desconhecida ou nova para alguns docentes, sendo o trabalho com os gêneros orais realizado intuitivamente, até mesmo nos cursos de pedagogia e letras, que formam profissionais que devem utilizá-los como objeto de ensino na educação básica. Na mesma perspectiva, no contexto da educação básica, Galvão e Azevedo (2015) sinalizam uma falta de clareza dos docentes acerca das noções teóricas da oralidade que os permitam realizar ações didáticas direcionadas para a formação de alunos linguisticamente competentes.

Interessa-nos, mediante o cenário apresentado, ampliar as discussões já realizadas acerca dos gêneros orais, trazendo um enfoque novo e diferenciado, a respeito de como esse aspecto se apresenta na realidade acadêmica, principalmente na perspectiva da mediação dessas ações no contexto da formação superior. “É preciso dar atenção às demandas de alunos e docentes, na graduação, considerando as diferentes crenças, principalmente a de que os alunos já sabem falar, de que o gênero é homogêneo e de que os professores não precisam ensiná-los” (Magalhães; Castro; Neves, 2022, p. 179).

Para tanto, analisamos os textos-discursos de três docentes que atuam nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras na Universidade Federal da Paraíba, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas, com o objetivo de investigar a concepção deles em relação à oralidade e abordagem dos gêneros orais na prática de ensino. Diante deste objetivo, é importante destacar que os dados e a discussão aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa maior², com propósito mais abrangente, defendida em nível de doutorado, na mesma instituição em que foram coletados.

Quanto aos três cursos mencionados, estes foram escolhidos devido ao caráter das profissões para as quais os graduandos são preparados ao longo da formação, uma vez que se trata de áreas nas quais o domínio e uso da linguagem em sua forma oral é imprescindível para a atuação no espaço profissional.

¹ “En nuestro ámbito universitario existe una sobrevaloración de la escritura (y la lectura) frente a la oralidad (y la escucha). Es frecuente que los profesores den recomendaciones a sus alumnos sobre cómo escribir o que les señalen las inadecuaciones que cometen, pero no es común que se reflexione sobre cómo los estudiantes (y los profesores) hablan”.

² https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/30300/1/BrunaCostaSilva_Tese.pdf

Fundamentamo-nos, ao longo da análise, no aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de Bronckart (1999; 2006). Na proposta de análise do ISD, o conteúdo temático (CT) é a categoria mais ampliada no processo de interpretação do texto, tendo como foco o agrupamento dos segmentos que dialogam em um mesmo tema. Para a construção do presente artigo centramo-nos no CT “O agir docente no trabalho com os gêneros orais”, o qual intitula a seção de análise, e a partir do qual discutimos os elementos que constituem a atuação do professor no contexto do trabalho com as atividades orais.

Diante disso, refletir sobre a prática de ensino do oral é o ponto central em nossa proposta de investigação. Pensar esse aspecto nos remete às questões que perpassam as ações docentes e nos leva a discutir um tema relevante e que merece um olhar mais atento no contexto da formação acadêmica. Neste artigo, além desta breve introdução em que apresentamos os objetivos de nossa investigação e as informações referentes ao nosso corpus e procedimentos metodológicos adotados, estabelecemos nas seções seguintes um diálogo com alguns conceitos da Ergonomia Francesa (Amigues, 2004), com destaque para os quatro elementos constitutivos do trabalho, como veremos adiante.

2. O interacionismo sociodiscursivo: modalizações e vozes no discurso docente

De acordo com Bronckart, são as representações construídas pelos agentes que delineiam as informações que constituem o conteúdo temático. “Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadeador da ação de linguagem” (Bronckart, 2012, p. 97). Desse modo, a partir do conteúdo temático identificado nos textos, dentro da perspectiva do modelo de análise proposto por Bronckart (2012), apoiamos a nossa análise no nível dos mecanismos enunciativos, por meio das vozes e modalizações. De acordo com Bronckart (2012, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, sendo agrupadas em três categorias:

Voz do autor empírico – procede do produtor do texto, como agente da ação de linguagem, no momento no qual intervém para avaliar ou comentar algo. Essa é a voz que predomina no texto das entrevistas analisadas, marcada sobretudo pelo uso da primeira pessoa (eu).

Eu utilizo os dois gêneros, porque pra mim eles se complementam, que é o oral e o escrito (Jade).³

Vozes de personagens – procedem de seres humanos ou entidades humanizadas implicados, como agentes, nas ações que constituem o segmento do texto.

Mas o aluno lembrou: a gente trabalhou esse autor, professora, na disciplina de história do jornalismo (Jade).

Vozes sociais – procedem de personagens ou instituições sociais, mencionados enquanto instâncias externas, e que não intervêm como agentes no percurso temático.

³ Os exemplos apresentados foram extraídos dos dados da pesquisa.

Mas a oralidade, e aqui é... Eu faço voz a Marcuschi, né? a oralidade não. A oralidade, parece que se tem aquele, aquela ideia de que ah, todo mundo já sabe falar, e aí não precisa de ensinar (Léo).

Essas vozes expressas no texto, juntamente com as modalizações, emitem opiniões e ideias que permitem a análise do que é enunciado. Para Bronckart (2012, p. 330), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”, estando organizadas em 4 categorias:

Lógicas – consistem em julgamentos, fundamentados nas coordenadas do mundo objetivo, acerca do valor de verdade dos fatos atestados como (in)certos, (im)prováveis, (im)possíveis.

O famigerado seminário sempre, ou quase sempre aparece, né? (Léo).

Deônticas – consistem nas avaliações, fundamentadas no mundo social, baseadas nos valores estabelecidos socialmente, enquanto fatos permitidos, proibidos, necessários, em conformidade com as normas em uso.

Eu tive que ir lá nos manuais do direito que falavam a respeito de como que deve se comportar o advogado, quando tiver, é, num tribunal, e dali extraí as regras, né? (Léo).

Pragmáticas – Explicitam, por meio das coordenadas sociossubjetivas (entre o mundo social e subjetivo), aspectos de responsabilidade do agente em relação à capacidade de ação (poder fazer), à intenção (querer fazer) e às razões (dever-fazer).

[...] mas eu tento bastante conduzir com muito, com muita tranquilidade, assim, é... esse esse momento de extremo valor que eu dou à participação oral, como eu te disse, no seminário, debates, diálogos (Davi).

Apreciativas – Traduzem, pautadas no mundo subjetivo, uma avaliação/julgamento de caráter mais individual, por meio de adjetivos ou advérbios que indicam grau valorativo (positivo ou negativo).

Eu acho que é de fundamental importância a gente compreender, né? essa dimensão da oralidade, é, de forma mais criteriosa, né? (Davi).

Em nossa análise, observamos as categorias aqui apresentadas, estabelecendo ainda, um diálogo com alguns conceitos da Ergonomia Francesa (Amigues, 2004), que estão estreitamente relacionados aos fundamentos do ISD, com destaque para os quatro elementos constitutivos do trabalho, descritos a seguir.

3. A Ergonomia Francesa

Gerir a classe, elaborar ementas, planejar as aulas, prescrever e orientar atividades aos alunos, bem como elaborar avaliações são ações comuns na profissão do professor. Isso porque a atividade docente, assim como toda atividade humana,

desenvolve-se em um contexto sócio-histórico, sendo permeada por elementos que a constituem. Desse modo, para melhor compreender as concepções e ações dos colaboradores da pesquisa, reveladas nas entrevistas, recorremos aos estudos de Amigues (2002; 2004), fundamentados na Ergonomia Francesa.

A ergonomia compreende um conjunto de conhecimentos acerca das relações entre o homem e o trabalho. Dentro desse contexto, Amigues (2002, p. 1) esclarece que “o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos”. Desse modo, em nosso contexto de pesquisa, consideramos que as escolhas metodológicas e ações do professor determinam o espaço destinado às atividades que envolvem a oralidade e os gêneros orais no processo de formação acadêmica.

Segundo o autor, o docente precisa estabelecer relações entre os vários objetos que constituem a sua atividade, tendo sua ação orientada, e socialmente situada, pelas regras de ofício, pelas prescrições, pelas ferramentas e pelos coletivos de trabalho (Amigues, 2004).

As regras de ofício são as ações compartilhadas, aquilo que há de comum entre os trabalhadores que atuam em uma mesma atividade, criando uma identidade profissional. Elas constituem, nas palavras do autor, “uma memória comum e uma caixa de ferramentas” (Amigues, 2004, p. 43), na qual se encontram os modos de fazer.

Como outro elemento constitutivo do trabalho, as prescrições são as normas que organizam o trabalho, sendo constitutivas da atividade e determinando/orientando aquilo que é possível e permitido ao trabalhador. No caso do trabalho docente, essas prescrições acontecem tanto internamente, no espaço mais restrito de trabalho, quanto determinadas por instâncias governamentais que regulam o sistema educacional.

Os coletivos de trabalho são os grupos formados por profissionais nos diferentes espaços de trabalho, que compartilham e se autoprescrevem tarefas baseadas no que é prescrito inicialmente pelas instituições, em suas várias instâncias, como o Ministério da Educação, a Secretaria do Estado, a Secretaria do Município e assim por diante. Desse modo, eles permitem a construção de uma identidade coletiva, um sentimento de pertencimento e de identidade a um grupo que partilha saberes e linguagens específicos.

Identificamos as ferramentas como modelos de instrumentos disponíveis no meio, sendo, portanto, compartilhados na coletividade e apropriados pelos docentes no momento da realização da atividade, tais como livros didáticos e teóricos, listas de atividades, *slides* em *powerpoint/datashow* ou filmes/vídeos. Segundo Amigues (2004), os professores utilizam mais ferramentas criadas por outros que por eles mesmos, já que, frequentemente, recorrem a materiais já existentes, fazendo os ajustes de acordo com a necessidade de cada turma e aula.

Esses quatro elementos, segundo Velloso-Leitão (2015, p. 43), criam uma identificação e uma estabilidade aparente entre os indivíduos envolvidos na atividade de trabalho. Nesse contexto, consideramos que, na constituição do espaço profissional, esses elementos apontados por Amigues (2004) orientam a ação do professor em cada curso, como veremos na análise dos excertos, na seção 5.

4. Caminho metodológico

Segundo Paiva (2019, p. 8), a pesquisa em Linguística Aplicada “não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade”. É nessa perspectiva que o paradigma interpretativista que direciona a nossa pesquisa sustenta que a

observação do mundo não pode se dar de forma independente das práticas sociais. Desse modo, a compreensão dessas práticas é o nosso ponto de partida, por meio da análise das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa⁴ aqui apresentada, realizamos uma entrevista semiestruturada gravada, a fim de ter acesso à materialização dos textos-discursos produzidos oralmente pelos docentes, acerca das concepções construídas no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros orais. Para melhor direcionar o processo de realização da entrevista, ela foi realizada com base nas seguintes questões:

Quadro 1 - Perguntas elaboradas para a entrevista semiestruturada

1. Quais gêneros orais costuma utilizar para avaliar a aprendizagem dos alunos?
2. Quais os critérios de escolha na seleção desses gêneros no processo de ensino?
3. Como é conduzida a prática de ensino do oral?
4. Há um direcionamento quanto à estrutura e desenvolvimento dos gêneros?
5. Como são pensados e aplicados os critérios de avaliação?
6. Os alunos têm conhecimento acerca dos critérios utilizados? Esses critérios são apresentados para eles?
7. O que consta de oralidade no currículo é suficiente?
8. Há materiais para o ensino dos gêneros orais?
9. Deveria haver uma disciplina específica?
10. De uma forma geral, como compreende/observa a participação dos alunos e o desenvolvimento das habilidades nas atividades que envolvem a oralidade?
11. Qual o valor acerca do papel exercido pela oralidade na formação dos futuros profissionais?

Fonte: Dados da pesquisa

Três professores (1 de cada área – Direito, Jornalismo e Letras) foram contactados, por meio de mensagem de *email*, e convidados a participar da entrevista, realizada via *google meet*, com foco em investigar as suas percepções quanto ao trabalho com a oralidade acadêmica, considerando o letramento acadêmico pelo qual os alunos devem passar para a aprendizagem dos gêneros orais, diante da necessidade de ocupar um espaço no meio universitário e profissional.

Partindo das três áreas, os colaboradores⁵ estão caracterizados no quadro 1, por meio de excertos extraídos das entrevistas realizadas:

⁴ Antes da realização da coleta dos dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, sendo aprovado sob o parecer nº 4.478.266; CAAE: 40074020.1.0000.5188

⁵ Foram escolhidos pseudônimos para preservar a identidade dos colaboradores.

Quadro 2 – Caracterização dos colaboradores

Direito	Davi	Professor do departamento de ciências jurídicas, desde 2009; tenho uma especialização em direitos humanos, que é pelo CCHLA, e meu mestrado é em direito, no programa de pós-graduação de direito. E meu doutorado que estou finalizando, também.
Jornalismo	Jade	Eu tenho a licenciatura curta em português. Depois eu fiz comunicação social, com habilitação em jornalismo. Enquanto docente, eu fiz um mestrado em biblioteconomia na UFPB [...] O meu doutorado eu fiz na PUC do Rio Grande do Sul. E o meu pós-doutorado, de um ano, que eu fiz aqui na UFRN. Só atuo hoje no curso de jornalismo da UFPB.
Letras	Léo	Sou graduado em Letras Português e Letras Inglês pela Universidade de Brasília. Sou mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Sou doutor em Linguística também pela universidade de Brasília, e atualmente atuo no curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba.

Fonte: Dados da pesquisa

Fundamentamo-nos, ao longo da análise, no aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de Bronckart (1999; 2006). Na constituição das entrevistas realizadas, observamos a recorrência de alguns conteúdos temáticos (CT), os quais desvelam as concepções dos docentes acerca do papel e do trabalho com a oralidade dentro dos espaços de formação acadêmica no qual se inserem. Para a construção do presente artigo centramo-nos no CT “O agir docente no trabalho com os gêneros orais”, o qual intitula a seção de análise, e a partir do qual discutimos os elementos que constituem a atuação do professor no contexto do trabalho com as atividades orais. Ao longo da discussão, as modalizações e as vozes direcionam o processo interpretativo dos dados apresentados, conforme veremos a seguir.

5. O agir docente no trabalho com os gêneros orais

Os docentes, dentro do seu *métier*⁶, assumem um conjunto das regras e modos de agir necessários para a realização da atividade num ambiente previamente organizado: o “meio-aula” (Amigues, 2004).

Nas palavras da professora Jade:

Excerto 1:

Jade	tem que ter uma posição de docente, tem que ter uma ritualística. É, a sala de aula é uma ritualística, o repasse, a construção do conhecimento, também. Então é isso, a questão da do oral para mim.
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

⁶ Termo francês usado para fazer referência às múltiplas atividades que envolvem o trabalho do professor

A noção de “ritualística” trazida por Jade, docente do curso de jornalismo, nos remete aos elementos que constituem as etapas de uma aula e à postura que o professor deve assumir ao dirigir-se aos alunos. Assim, independentemente das diferenças disciplinares, as normas que orientam e delimitam o gênero aula situam o profissional no desenvolvimento da atividade docente. Essa organização prévia do espaço de trabalho por meio das regras direciona a ação dos professores, bem como dos alunos, estruturando as ações coletivas e promovendo um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Velloso-Leitão,

[...] renovações de configurações são demandadas pelo professor, pelos alunos, pela situação de trabalho, pelas metodologias utilizadas, pelas ferramentas apropriadas, pelas prescrições reinterpretadas e pelos seus pares. Numa visão mais amplificada desses quatro elementos, as ferramentas, as prescrições e os coletivos de trabalho estão inseridos nas regras de ofício e todos eles dentro de um contexto maior, qual seja, a atividade de trabalho (Velloso-Leitão, 2019, p. 45).

No caso das prescrições, segundo Amigues (2004), a relação entre a prescrição inicial e a realização junto aos alunos não se dá de forma direta, uma vez que é mediada pelas reorganizações efetuadas pelo docente. Assim, no contexto real, em sala de aula, muitas vezes, as prescrições são deixadas de lado ou ressignificadas. Essas ressignificações tanto podem ser positivas, ao permitir uma adequação ao contexto, como, por vezes, transgredir as regras, prejudicando o sucesso do coletivo. Portanto, é necessário que exista um limite regulador, já que essas regras “precisam existir para que as interações sociais se realizem de forma apropriada e que, de certa forma, os comportamentos humanos sejam regulados. Nem sempre o bom senso pode assumir esse papel, mesmo sendo uma construção social, o subjetivo tem a sua força e a sua autonomia” (Velloso-Leitão, 2019, p. 46).

Nos excertos a seguir, destacamos momentos das entrevistas nos quais Léo, Davi e Jade, quando questionados a respeito da forma como conduzem o ensino do oral, sinalizam prescrições em suas atividades, que, por sua vez, direcionam o trabalho com a oralidade:

Excerto 2:

Léo	no caso do de fundamentos de linguística, a ideia era que eles é... apresentassem, eles tivessem numa simulação de apresentar uma, um tópico, um tema para professores . Então eles tinham que... iam falar por exemplo da relação do estruturalismo com ensino, então eles precisavam pensar que eles estavam falando para professores, não é? para professores da educação básica, e a partir daí houve toda uma, é... uma orientação para que eles pensassem . [...] quando eu atuava, né? em outros cursos, eu sempre ia atrás de algum manual que desse indicativos de como que tem que ser esse trabalho de oralidade dentro do próprio curso .
Davi	As primeiras aulas mesmo, é de muita oralidade, porque é conversa, entrevista. Eles me entrevistam, eu entrevisto eles; eu peço para fazer relatos na primeira pessoa, de quem eles são, de como eles se dão com... por que estão ali, né? Enfim. De qual é o interesse. E... e aí eu vou conduzindo para esse sentido de, de criação de um diálogo permanente , né?. [...] E eu sinto que às vezes, é... a condução que eu tenho que dar, é de fazer esse mix, né? de de conteúdo e de avaliação, para dar conta da diversidade de pessoas que estão ali em processo formativo, né?

	Porque o jornalista ele observa e depois ele tem que descrever , né isso? Então eu faço muito pela profissão. Eu penso muito nisso, eu alio as avaliações e tudo que eu faço na sala de aula com o futuro profissional que ele deve ser, né?
Jade	outra coisa que eu não gosto é de dar nota. Essa expressão “dar nota” eu não gosto, eu acho que a gente deveria trabalhar com conceitos, tipo assim, conceito A, de 9 a 10, tá? Acho que as coisas têm, na nossa cultura tem, elas têm que ser notificadas, e eu não, não gosto disso, mas eu não posso fazer diferente, então vamos lá.

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos de fala dos colaboradores revelam os diferentes níveis pelos quais as prescrições se estabelecem para direcionar e organizar a atividade docente. Por meio do uso da modalização deôntica (de como que tem que ser; eu tenho que dar), os professores Léo e Davi expressam a situação de autoprescrição da atividade docente, pautada nos valores sociais de como ministrar aulas, programar o conteúdo e preparar as atividades avaliativas, dentre outras ações do professor. Léo autoprescreve a sua ação ao recorrer às regras dos manuais para elaborar os critérios de avaliação dos alunos. Já Davi autoprescreve a atividade para se adequar à diversidade do público (alunos) com o qual ele irá trabalhar. No trecho de Jade, apoiada na atividade do jornalista, que “observa e depois tem que descrever”, ela revela uma autoprescrição, ao aliar as atividades que realiza em sala de aula ao campo de trabalho do jornalista em formação.

Ao afirmar que a ação docente é regulada por diversas instâncias, entendemos que, quando o professor faz a escolha por determinado gênero ou forma de avaliar, essa escolha é perpassada por prescrições que o orientam e estabelecem uma zona de conforto no seu trabalho. Assim, os textos de Léo, Davi e Jade (primeiro trecho do excerto) revelam que a futura atuação no mercado profissional funciona como uma instância de prescrição, tendo em vista que determina as escolhas feitas na condução do processo formativo. A escolha pelo trabalho com a oralidade é orientada pelo contexto profissional do advogado, do jornalista ou do professor.

Além disso, há aspectos que, muitas vezes, sobrepõem-se às concepções defendidas pelo professor, mas que precisam ser seguidas, conforme evidenciado no segundo trecho de fala da professora Jade. O seu posicionamento em relação às prescrições impostas a sua atividade é revelado por meio da modalização apreciativa, que traduz um julgamento subjetivo da agente: não gosta da expressão “dar nota”. Já a deôntica revela uma concepção ideológica, baseada nos valores sociais, materializado em “a gente deveria trabalhar com conceitos”. Por fim, a pragmática explicita a responsabilidade/obrigação sobre a capacidade da ação docente: “eu não posso fazer diferente”.

Assim, para agir pedagogicamente, ainda que faça as adaptações ou redefinições dentro da sua prática, o professor parte de algo que já está posto/prescrito no seu contexto de atuação, seja com base no que determinam os documentos institucionais e nacionais ou por meio dos acordos feitos no coletivo de trabalho.

Esses coletivos se manifestam em grupos e subgrupos, de modo que um profissional faz parte de vários núcleos. Dessa forma, tratamos aqui de um coletivo mais amplo, referente ao da profissão professores. Adentramos ainda a grupos mais específicos de coletivo. Quando nos referimos ao nível universitário, definimos a instituição (UFPB) e abordamos as culturas disciplinares específicas: Direito, Jornalismo e Letras.

Ainda dentro de cada cultura disciplinar, há grupos mais particulares dos quais cada colaborador participa. Por esses grupos, circulam saberes e prescrições que são

comuns à classe docente, bem como os saberes mais específicos de cada núcleo, que condicionam a construção da identidade pela noção de pertencimento dentro do contexto de trabalho.

A esse respeito, consideramos um trecho da entrevista com o professor Davi:

Excerto 3:

Davi	porque hoje eu me sinto muito mais um pedagogo, um professor, do que um jurista , né? Geralmente os professores de direito se acham muito mais juristas do que pedagogos. Hoje eu tô muito mais nessa outra linha, e acho que é muito importante falar sobre isso.
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

O docente evidencia a identidade de professor frente à formação de jurista, tendo em vista sua atuação profissional. Enquanto professor, ele precisa mobilizar ações e fazer uso de ferramentas comuns ao contexto educacional, tais como PPC, livros didáticos e de formação docente, que diferem da atuação na área jurídica.

No caso dos três cursos abordados nesta pesquisa, cada ferramenta, conforme defendido por Amigues (2004), é adaptada para atender às necessidades específicas dos diferentes profissionais em formação: advogado, jornalista e professor. Desse modo, elas “são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (Amigues, 2004, p. 44).

Excerto 4:

Davi	Então, mas sempre consta, no mínimo, uma unidade onde é explorado o conteúdo de gênero oral, né? Seminários, debates e entrevistas, diálogos em sala de aula.
Jade	E é muito bom, porque eles falam. E apresentam, às vezes slides, às vezes não apresentam slides, sabe? Mas é, é uma coisa que eu prezo muito é pela oralidade. Então nesta disciplina a gente apresenta o texto ; ao mesmo tempo faz um texto, às vezes coletivo e às vezes individual, para isto. Por exemplo, a questão da oralidade com imagens. Eu trabalho com filmes, também. Então, a gente assiste o filme, e eu digo: como você interpreta o filme à luz das leituras que nós fizemos? [...]
Léo	Eu utilizo carta, o gênero carta. Utilizo, é, resenha. Utilizo o debate regrado e utilizo também seminário . Então, por exemplo, é ... fundamentos de linguística, é ... houve um espaço para colocar o seminário, e aí foi possível é... trabalhar com ele.

Fonte: Dados da pesquisa

Consideramos os gêneros utilizados no processo de avaliação citados pelos docentes (seminário, debate, roda de conversa, sustentação oral) como ferramentas que medeiam o processo de aprendizagem e inserção na cultura disciplinar. Observamos escolhas e adaptações ao contexto, de modo que uma mesma ferramenta, como o seminário, por exemplo, assume usos que se diferenciam em cada cultura disciplinar, uma vez que “o fato de essas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja padronizado” (Amigues, 2004, p. 46). Desse modo, no contexto de uso na sala de aula, o gênero assume a função de ferramenta para o trabalho com a oralidade.

Para além disso, a fala dos colaboradores evidencia um propósito mais específico para a atividade oral, tendo em vista o desenvolvimento da competência profissional, conforme pontuado, nos excertos que seguem:

Excerto 5:

Davi	É central para um estudante de direito ter essa capacidade de entender esse universo, entender os seminários, os debates, né?. As circunstâncias são trazidas no exercício. de quanto a oralidade está presente, né? no nosso curso, de quanto ela é requerida para que os bacharéis que vão se tornar advogados, advogadas, promotoras, enfim, é... tenham essa capacidade de manter um diálogo, né? de, de buscar soluções, de interpretar o mundo, de falar sobre o mundo, é... que a gente às vezes não consegue enxergar.
Jade	é exercitar o olhar, esses sentidos, para narrar. [...] Mas, pra despertar os sentidos e honestamente saberem tabular, com uma certa sintaxe, até, uma certa coerência, um pensamento... não escrito, que não escrito. Então, utilizar dessa oralidade na formação do estudante, do profissional de jornalismo, é, para mim, é essencial, porque dá a eles a oportunidade deles descortinarem como eles esquematizam o pensamento. Mas falar de uma forma organizada, no sentido da expressão da profissão, entende? Não falar como se a gente tivesse assim, ah que eu falo dentro do ônibus assim, no outro ambiente que é mais informal. Dá um rito à fala em sala de aula, esse papel da oralidade. Provocar no aluno a arte de se expressar oralmente, através da fala.
Léo	Então que essa, que essa atividade não fique artificial, né? simplesmente um seminário em que são apresentados conceitos e pronto, né? Não, a ideia é que o aluno, o discente, né? ele assuma uma identidade, e que ele é... saiba adequar o discurso dele, a fala dele, para o público com o qual ele, ainda que artificialmente, esteja interagindo.

Fonte: Dados da pesquisa

Nesses excertos, os docentes relacionam o uso da oralidade ao contexto de trabalho. Diante do exposto, a atuação profissional, que, conforme discutimos, atua como instância prescritora, determina as ferramentas que serão utilizadas pelo professor, de modo que ao “utilizar da oralidade na formação do estudante” (Prof. Jade), os docentes visam direcionar a construção da identidade do futuro profissional.

Ao estabelecer uma relação entre os gêneros mencionados pelos docentes e os cursos nos quais eles atuam, observamos uma ausência de gêneros profissionais mais específicos em cada área, no entanto, destacamos o “debate”, na fala do professor Davi, que é um gênero de viés mais argumentativo, habilidade requerida dos profissionais da área de direito. Por sua vez, a professora Jade, do curso de jornalismo, ressalta a capacidade de narrar, e destaca, em alguns momentos, o gênero “roda de conversa”, o que nos remete à habilidade de diálogo a ser desenvolvida pelo profissional da área. Nas falas de Léo, professor do curso de Letras, destaca-se o gênero “seminário”, tendo em vista a habilidade voltada à exposição, que o professor deve desenvolver para atuar em sala de aula.

Desse modo, baseado no que observamos na fala dos colaboradores, entendemos que o trabalho com a oralidade, por meio dos gêneros orais, assume a função de ferramenta, que, ao ser utilizada na aula, permitirá aos alunos desenvolverem as habilidades requeridas na profissão. A realização da atividade oral, portanto, expande ao propósito de instrumento essencialmente avaliativo, uma vez que assume função norteadora na formação do advogado, do jornalista e do professor em sua pluralidade.

No que diz respeito à função de instrumento avaliativo, retomamos a discussão sobre o seminário, por meio da fala do professor Léo, que observa o fato de que uma atividade pontual não é suficiente para desenvolver as habilidades necessárias ao estudante, já que ela deve ser uma construção ao longo de toda a formação:

Excerto 6:

Léo	Um seminário ao final da disciplina, ele não é uma atividade de oralidade do modo como a gente acredita que vai impactar nessa formação do aluno, né? É uma atividade pontual que foi colocada como avaliação no final do período, e tudo mais. Então, não necessariamente isso vai fazer com que esse aluno fale mais, não é? E... e aí eu não vou nem considerar, é... a oralidade no decorrer da disciplina, quando há um debate em sala de aula, quando há, um uma discussão. É... é uma atividade oral, né? o aluno participa ali. Uns participam mais, outros participam menos. Mas eu vou te ser muito sincero. Que eu não sei até que ponto que apenas colocar o seminário ao final do componente curricular, né? o quanto que isso vai fazer com que esse aluno se expresse melhor, né? eu acho que é uma , é uma construção mesmo, é... Paulatina.
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse momento, Léo questiona o seminário enquanto instrumento que promove o desenvolvimento da oralidade, como uma atividade avaliativa realizada de forma isolada apenas ao final de uma disciplina. O posicionamento do docente é direcionado por meio das vozes e modalizações, revelando uma opinião apoiada nos valores sociais, construídos socio-historicamente. A modalização apreciativa, marcada por “não necessariamente”, é utilizada para avaliar a relação entre a atividade realizada de forma pontual e o desenvolvimento da expressão oral por parte dos estudantes. Além disso, ao fazer uso do “a gente”, Léo busca apoio na voz social para revelar aspectos do coletivo de professores do qual ele faz parte. É dentro desse consenso estabelecido no coletivo que ele encontra espaço para, em seguida, destacar o ponto de vista, utilizando novamente uma modalização apreciativa: “eu não sei até que ponto / eu acho que é uma construção”. Ao colocar-se em primeira pessoa, Léo assume a voz do autor empírico e chama a responsabilidade do posicionamento enunciativo para si.

Ainda com relação ao seminário, em outros trechos da fala dos três colaboradores, é recorrente a referência a esse gênero:

Excerto 7:

Davi	Esse momento de extremo valor que eu dou à participação oral , como eu te disse, no seminário, debates, diálogos . Eu faço, é... roda de conversa , convido pessoas de fora do curso, de outras áreas, para dialogar.
------	--

Jade	Então eu dou o tema; eles vão conversa... aí é como se fosse uma conversa , né? porque seminário, seminário mesmo, o que a gente faz não é seminário, seminário academicamente, né? Mas eles apresentam e eu abro espaço para outros falarem, em cima daquela fala do grupo ou do aluno, tá? E deixo [...] claro que no fim eu falo alguma coisa, mas é importante que haja uma interação da turma. Certo? Aí trazer uma pessoa que tenha tido uma tese ou dissertação, ou que está fazendo uma pesquisa. Um doutorando, ou um mestrando, ou uma pessoa do mercado. Para a gente fazer, tipo assim, uma conversa , uma roda de conversa . Eu fazia muito isso presencial. Eu fazia a mediação, e a gente fazia essa, essa conversa. Então, era assim dessa forma sempre, né?
Léo	Eu utilizo carta, o gênero carta. Utilizo, é, resenha. Utilizo o debate regrado e utilizo também seminário . Básica [...] e a prova tradicional, não é? Aquela avaliação de leitura. Basicamente são esses. Se adapta muito ao curso, a disciplina com a qual eu esteja trabalhando. Mas é, de um modo geral, o famigerado seminário sempre ou quase sempre aparece, né? embora eu saiba que ele não seja a única nem a melhor alternativa para trabalhar com oralidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Não à toa, o professor Léo destaca, por meio da modalização apreciativa “famigerado”, seguida de uma modalização lógica, que esse gênero “sempre ou quase sempre aparece” em suas disciplinas. Além disso, essa modalização apreciativa escolhida pelo colaborador chama a atenção para a utilização e banalização do seminário, sob o risco de ser visto como algo que não precisa ser ensinado, uma vez que todo mundo já faz. Na sequência, Léo acrescenta: “embora eu saiba que ele não seja a única nem a melhor alternativa para trabalhar com oralidade”, deixando em evidência o fato de que o seminário é o gênero escolhido em detrimento dos demais gêneros orais acadêmicos.

É relevante destacar a afirmação feita pela professora Jade, de que o que faz em sala não é “seminário academicamente”. Nesse momento, ela põe em destaque o conceito de seminário, mais especificamente, do seminário acadêmico. O fato de delimitar o tema para cada grupo e orientar para que os alunos conduzam a discussão não é suficiente para que ela enxergue a atividade como um seminário acadêmico, já que a apresentação se dá em tom de “conversa”. Assim, apesar de haver uma organização prévia dos grupos, de acordo com os temas selecionados, na visão da docente, a atividade não atinge o “grau de formalidade” (Chafe, 1986) necessário para o gênero seminário acadêmico.

Diante dos “diferentes graus de tipificação dos gêneros orais acadêmicos” (Pose; Trinchieri, 2014), cabe discutirmos o que leva uma apresentação oral no espaço acadêmico a ser classificada como um seminário. Nas palavras de Feliciano,

Em suma, entendemos o seminário como um evento de oralidade formal, inserido em uma prática letrada avaliativa, planejada, na medida em que é pensada, organizada e projetada pelo grupo para a transposição do conteúdo, mas também sujeita à dinâmica da oralidade e do universo da sala de aula. Nesse sentido, envolve interações, postura adequada dos envolvidos a cada situação, gêneros diversos, estratégias de construção de

conhecimentos, com etapas bem definidas e unidades retóricas que encaminham a exposição ao alcance do objetivo, que será dependente, ainda, do modelo didático proposto, como o que pode ser exigido na academia (Feliciano, 2014, p. 17).

Longe de ser um gênero simples, o seminário precisa ser pensado e planejado em sua complexidade de aspectos linguísticos e paralinguísticos, que antecedem e se desenvolvem no momento da apresentação oral. Além disso, “o seminário acadêmico reveste-se de responsabilidades profissionais a que não se vinculavam no ensino básico regular (Feliciano, 2014, p. 17). Em sua pesquisa, Feliciano (2014) traça um gráfico no qual apresenta um contínuo do nível de complexidade/formalidade no trabalho com a oralidade na academia. Nele, o seminário aparece em um nível intermediário, pois traz contribuições da discussão de texto e do debate, mesmo exigindo um planejamento e construção de estratégias que o aproximam da aula prática do estágio e direcionam para a apresentação oral em evento.

Quando bem direcionado pelo professor, o seminário é um recurso de avaliação e objeto de aprendizagem que permite um trabalho amplo no âmbito da oralidade, já que promove a apreensão do conteúdo que está sendo pesquisado, além das habilidades orais envolvidas na apresentação. No entanto, talvez pela recorrência de uso, desde a educação básica, muitas vezes, a produção de tal gênero é vista como uma atividade banal – conforme já destacamos na análise da fala do professor Léo –, que todos já sabem como fazer, sendo também frequentemente criticada, por muitos alunos, como um recurso utilizado “quando o professor não quer dar aula”.

Sob esse mesmo olhar, o professor Davi apresenta uma crítica ao trabalho com o seminário:

Excerto 8:

Davi	[...] de reforçar a importância , né? do, dessa prática de ensino aprendizagem, que às vezes também é muito mal-usada por alguns colegas, né? que terminam pegando, às vezes, o seminário como forma só de passar conteúdo mais rápido , né? Porque você divide a turma ali em 6 grupos, lida logo com 6 temas. Então, é... e sem refletir sobre essa prática.
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse trecho, ecoam traços de uma voz social, em relação ao consenso que se popularizou na academia, do trabalho com o gênero seminário apenas para cumprir a ementa e que mais uma vez remete ao processo de banalização do gênero. Assim, por meio da modalização apreciativa (reforçar a importância/mal-usada), Davi evidencia seu posicionamento contrário a essa prática, chamando a atenção para o papel do seminário na formação acadêmica.

De um modo geral, compreendemos que as falas dos docentes abrem espaço para uma discussão acerca do papel da avaliação e do modo como se avalia a aprendizagem dos estudantes nesse processo formativo. Padilla e Gil (2008) argumentam que, para além de um procedimento certificador, a avaliação deve se constituir como um processo otimizador das aprendizagens. “Geralmente, costumamos associar a avaliação a exames e notas, para verificar a aprendizagem. No entanto, a avaliação deveria centrar-se em ajudar a aprender” (Padilla; Gil, 2008, p. 468)⁷. Nessa

⁷ “En general, solemos asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido. Sin embargo, la evaluación debería centrarse en ayudar a aprender”.

perspectiva, a sala de aula é o espaço para a construção da formação profissional, no qual a avaliação precisa estar de forma contínua, clara e situada.

Considerações Finais

Com base no que destacamos na fala dos colaboradores e apontamos ao longo da discussão, entendemos que a futura atuação no mercado profissional funciona como uma instância de prescrição, tendo em vista que determina as escolhas feitas na condução do processo formativo; além disso, o trabalho com a oralidade, por meio dos gêneros orais, assume a função de ferramenta que, ao ser utilizada na aula, permitirá aos alunos desenvolverem as habilidades requeridas na profissão.

A realização da atividade oral, portanto, expande ao propósito de instrumento essencialmente avaliativo, por meio do qual se atribui uma nota ao aluno, uma vez que assume função norteadora na formação do advogado, do jornalista e do professor, em sua pluralidade.

Nesse contexto, observamos uma preocupação em propor ações voltadas para o trabalho oral em sala de aula, diante da realidade profissional que o estudante vivenciará após a formação. No entanto, não foi possível perceber uma articulação direta entre os gêneros específicos de cada profissão e o trabalho efetivado na academia pelos docentes colaboradores. A nosso ver, essa falta da sistematização no trabalho com a oralidade se deve a uma ausência ou insuficiência das orientações no currículo acadêmico desses cursos.

Tendo isso em vista, nossa proposta de análise centrou-se em compreender a necessidade de que o trabalho com a oralidade promova condições para que o discente desenvolva as habilidades orais de modo consciente, visando, sobretudo, às competências que serão exigidas no desenvolvimento profissional. Para tanto, defendemos que os gêneros orais devem ser vistos não apenas como um instrumento de avaliação, mas também como objetos a serem ensinados, uma vez que “essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 146).

Portanto, para que isso ocorra de fato, torna-se fundamental uma ampliação dessa discussão, além de uma sistematização dos critérios de avaliação, para que sirvam de parâmetro, não apenas para os professores, mas também para os alunos, no momento da produção do gênero. Com as considerações aqui postas, reforçamos a necessidade do desenvolvimento de metodologias que proporcionem uma compreensão do trabalho com a oralidade nos diferentes espaços de formação.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53

AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant em situacion d'interactions*. Note de synthese pour cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2012 [1999].

CHAFE, Wallace L. Academic Speaking. In: NIKIFORIDOU, M. V.; VAN CLAY, M. N.; FEDER, D. (eds.). *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. v. 12. 1986. pp. 26-40.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155

FELICIANO, Glenda Hilnara Meira. *Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas*. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande, 2014.

FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista Educação e Linguagens*, v. 12, n. 24, 2023.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade em sala de aula de Língua Portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Revista Filologia e Linguística*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2015.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CASTRO, Joaquim Junior da Silva; NEVES, Clara Lage de Lima. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? In: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 162-189.

PADILLA, M.; GIL, J. La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, v. 66, n. 241, p. 467-485, 2008.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

POSE, Rubén; TRINCHERI, Miranda. Examen final oral. In: ALZARI, Irina et al. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 239-284.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. *As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura Interacionista Sociodiscursiva*. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. *O prisma da (trans)formação dos engenheiros professores: hibridismo dos gêneros da atividade, saberes e identidades*. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.