

- OSTIGUY, L. e GAGNÉ, G. (1988). *Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage*. Montreal, Universidade de Montreal.
- RABARDEL, P. (1997). "Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet", in: MORO, C.; SCHNEUWLY, B. e BROSSARD, M. (orgs.). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*. Berna, Lang, pp. 35-50.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. Textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé.
- _____ (1995a). "Contradiction and development: Vygotsky and paedology". *European Journal of Psychology of Education*, 9, pp. 281-292.
- _____ (1995b). "De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école". *Psychologie et Éducation*, 21, pp. 25-37.
- VYGOTSKY, L.S. (1930/1985). "La méthode instrumentale en psychologie", in: SCHNEUWLY, B. e BRONCKART, J.P. (orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 39-48.
- _____ (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor.
- _____ (1935/1985). "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire", in: SCHNEUWLY, B. e BRONCKART, J.-P. (orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 95-118.

6. O ORAL COMO TEXTO: COMO CONSTRUIR UM OBJETO DE ENSINO^{1,2}

Joaquim Dolz
Bernard Schneuwly
(em colaboração com Sylvie Haller³)

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim, como denunciavam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores (Wirthner, Martin e Perrenoud 1991; De Pietro e Wirthner 1996), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente

1. DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1988). "L'oral comme texte: Construire un objet enseignable", in: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Editeur, pp. 49-73. [N.T.]
2. Este capítulo, em parte, inspira-se no artigo de mesmo título publicado por J.-F. de Pietro e J. Dolz, em 1997.
3. Sylvie Haller é assistente de pesquisa do Grupo Graté, equipe de pesquisa do Departamento de Didática do Francês Língua Materna da Universidade de Genebra. [N.T.]

ratos; a formação dos professores apresenta importantes lacunas. No entanto, os textos oficiais afirmam claramente que o oral constitui um dos domínios prioritários do ensino do francês.

É claro que, do ponto de vista ontogenético, o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes de se aprender a ler e a escrever. A maioria das crianças possui um domínio muito bom do oral quando entra para a escola. Conversam com seus pais sobre sua família, contam acontecimentos vividos de maneira sofisticada, discutem problemas de sua época, pedem informações de forma (mais ou menos) adequada ou persuadem seus pais com estratégias sutis. Portanto, a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental. Deverá a escola intervir sobre as condutas de comunicação oral espontânea? Não seria preferível deixar que se desenvolvessem sem qualquer intervenção? O que é preciso fazer para aperfeiçoar a expressão oral? Como desenvolver as capacidades de linguagem oral ligadas à circulação dos saberes, à vida profissional e à cidadania? Que linguagem oral trabalhar?

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores consolidam os usos informais do francês oral e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula. Nas escolas superiores,⁴ o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, homem de negócios, professor. Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares. Para fazê-lo, numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário *definir claramente as características do oral a ser ensinado*. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura.

O presente capítulo começa-se precisamente a este objetivo. Vais construir um objeto de ensino aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática. Particularmente no contexto escolar, esse "objeto" – que podemos definir, numa primeira aproximação, como "o oral" no singular –, longe de ser evidente, deve primeiramente ser definido naquilo que tem de próprio, antes de ser situado em relação à escrita. Em seguida, poderemos colocar questões como: Como tomar o oral em conta? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens?

O conjunto do processo de elaboração do objeto de ensino pode parecer complexo. Entretanto, de certa maneira, é o que os professores fazem a cada vez que ensinam *alguma coisa*, ocasião em que, conseqüentemente, *definem* um objeto de ensino, de maneira bastante implícita e sem muitos problemas, desde que se trate de objetos ancorados na tradição (a gramática, por exemplo). O processo revela-se mais delicado para a produção de textos escritos e torna-se muito difícil para as práticas orais, cuja legitimidade não está absolutamente assegurada. Portanto, para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um equívoco importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos (Schneuwly e Bain 1993; Reuter 1996). É o que tentaremos fazer nos próximos itens.

O oral: aquilo que é dito em voz alta

Nesta primeira parte, iremos apresentar e discutir aquilo que está irredutivelmente ligado ao oral, por sua materialidade fônica, antes de situá-lo na totalidade das manifestações de linguagem, orais e escritas. Portanto, o oral aparecerá aqui na sua particularidade, para, em seguida, ser tratado como fenômeno de linguagem heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em constante interação com a escrita.

A voz: Uma produção do aparelho fonador

O termo "oral", do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral

reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons.

A produção sonora vocal, como todo fenômeno sonoro, concretiza-se em forma de ondas criadas pelas vibrações produzidas pelo conjunto do aparelho vocal, que variam fisicamente do ponto de vista de sua frequência (Hz), de sua intensidade (dB) e de sua duração (ms). Também é preciso mencionar o timbre da voz, cuja riqueza depende do registro e da intensidade do som emitido, mas igualmente da configuração geral e das características individuais do aparelho vocal emissor. O fato de que a voz seja simultaneamente produzida e ouvida pelo próprio emissor é uma característica essencial da vocalização, e o controle audiofonador é de capital importância para a produção oral.

Muitas disciplinas estudam a produção oral e a percepção de suas propriedades pelo ouvinte. A fonética descritiva se interessa pela produção desses sons da linguagem humana e por suas características físicas. Os trabalhos em fonética da percepção, que analisam a recepção dos sons pelo ouvinte, baseiam-se principalmente na psicologia. A fonoestilística, por sua vez, estuda a variabilidade fônica — tanto do ponto de vista da produção como da recepção — como informação suplementar de uma expressão, no sentido lingüístico e sociolingüístico.

A voz: suporte acústico da fala

Apesar das diferenças individuais de emissão de sons na pronúncia e na articulação das vogais e consoantes (realizações tangíveis a que chamamos *fonas*), somente certas características fônicas são tomadas como pertinentes numa dada língua: são os *fonemas*. Essa classe de sons — que é definida como sendo composta pelas unidades lingüísticas distintivas mínimas — é objeto de estudo da fonologia (ou fonética funcional) e tem um número de elementos limitado numa língua. No francês, são 16 vogais e 21 consoantes e semiconsoantes. Veremos adiante que a voz não produz somente consoantes e vogais, mas também elementos prosódicos como a acentuação e a entonação.

As vogais e as consoantes — Se, do ponto de vista fisiológico, o número de timbres vocálicos depende do número de combinações possíveis de tamanho e

forma que podem tomar as cavidades de ressonância (faringe, cavidade bucal e cavidades nasais), do ponto de vista de nossa língua,⁵ somente retemos uma dúzia de timbres vocálicos fundamentais, produzidos sem a cavidade de ressonância nasal, aos quais juntamos, por nasalização, quatro timbres vocálicos suplementares. Define-se acusticamente a vogal como um som “musical”, cuja vibração é periódica, por causa da livre passagem do ar nas cavidades supraglotais.

Do ponto de vista articulatório, as consoantes são os sons produzidos quando a passagem do ar é bloqueada, parcial ou totalmente, em um ou vários pontos do conduto vocal. Como esses sons são aperiódicos, chegamos a falar de “barulhos”. Dadas as particularidades articulatórias de uma consoante (Derivery 1997), esta pode sofrer modificações importantes, seja por causa da vogal que a segue (a consoante modifica seu ponto de articulação), seja por causa da consoante seguinte (as consoantes se assimilam, pró ou retroativamente). Por exemplo, uma consoante surda, como [p], [t], [k], [s] etc., pode ensurdecer uma consoante normalmente sonora, como [v], [d], [l], [j] etc.

As sílabas — Pelas regras de combinação particulares ao francês, vogais e consoantes que se sucedem são agrupadas em sílabas, sendo que seu número numa palavra corresponde perceptualmente ao número de vogais pronunciadas, quer estejam sozinhas ou precedidas/seguidas de uma ou várias consoantes. Diz-se que, em francês, a sílaba é sílaba. Ela é dita aberta (ou livre) quando é terminada por vogal, e fechada (ou coberta), quando termina por consoante. Em nossa língua, mais de 80% das sílabas são abertas, e não levamos em conta o caso das sílabas com queda do /e/ caduco.

Tanto a simples escuta/emissão vocal cotidiana como a análise científica mostram variações fonéticas de um fonema — e, logo, de uma sílaba — e modificações históricas atuando em certos elementos da língua. Em resumo, uma realidade fonética absolutamente complexa e mutante que todo didata do oral deveria saber explicar em conta.

Passar do som à palavra: os fatos prosódicos — Passamos da emissão vocal individual à emissão articulada de vogais ou de consoantes, isto é, de fones, e em seguida à produção de sua combinação, a sílaba. Mas as próprias sílabas se agrupam em unidades vocais maiores de nível suprasegmental, unidades chamadas, na

⁵ No caso dos autores, o francês. [N.T.]

linguística europeia, de prosodemas. O desenrolar da fala é uma construção linear de um fluxo verbal que, como tal, deve ser descrito em seu próprio fluir e com suas dimensões rítmicas e musicais.

Palavras e música

Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral, seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos.⁶

A entonação – A altura tonal usual da palavra falada tem uma frequência média variável e particular a cada um. Enquanto uma parte das variações tonais pode ter uma função linguística no sistema da língua (por exemplo, uma função modal, no caso do esquema entoacional interrogativo em francês, que permite distinguir /você está contente/ de /você está contente?/, ou ainda uma função demarcadora, no caso da entonação plana indicadora dos incisos), as diferentes melodias vocais traduzem as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime. Pode-se estabelecer, assim, uma verdadeira tipologia de padrões prosódicos ligados às emoções e às atitudes e constatar que, por exemplo, a tristeza pode ser reconhecida numa voz de fraqueza, de tonalidade baixa, num *tempo* lento etc. (Leon 1993).

Segundo Fontaney (1987), a principal função da entonação consiste em marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal. A entonação de abertura, geralmente ascendente, chama a atenção do interlocutor e desperta suas expectativas. Ela indica que o locutor não terminou de falar e deseja não ser interrompido. A entonação conclusiva, frequentemente realizada pelo abaixamento de um tom, marca o fim do enunciado. Numa conversação, a entonação permite a regulação dos turnos de fala entre os interlocutores e facilita a coconstrução do discurso.

6. Veremos, no Capítulo 8, consagrado à leitura em voz alta para os outros, algumas técnicas para tornar essas dimensões conscientes. [Os autores estão se referindo ao texto "La lecture à d'autres", publicado em DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Editeur, pp. 187-202, não traduzido neste volume – N.T.]

A acentuação – A questão do acento, em francês, é muito controversa. Entretanto, pode-se dizer que o acento é a ênfase em uma ou várias sílabas, em uma ou várias palavras, correspondente a uma variação de um ou de vários dos parâmetros já mencionados – intensidade (dB), duração (ms) e, eventualmente, altura (Hz). O recorte sintático e o recorte silábico de um enunciado obrigam a que se utilize um certo número de acentos, que sequencializam o fluxo da fala e lhe conferem um ritmo. Mas, paralelamente a esses acentos rítmicos, mais ou menos restringidos pela língua, encontra-se também uma categoria de acentos de intensidade que resultam da livre escolha do locutor, de certa maneira, de seu estilo vocal e/ou de sua intenção.

O ritmo – A produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção de grupos, seja de grupos rítmicos (fala-se então de um contorno entoacional que abrange, em média, de três a dez sílabas, sendo que o grupo de duas ou três sílabas não acentuadas seguidas de uma sílaba acentuada é o grupo mais frequente na conversação espontânea), seja de grupos de fôlego (abrangendo um ou vários grupos rítmicos). O grupo rítmico é um sinagma delimitado por um acento final que tem, por isso, uma função demarcadora; o grupo de fôlego é um grupo delimitado pelas pausas de respiração, de hesitação, ou por pausas que se podem qualificar de gramaticais, à medida que estejam ligadas ao acento final. A regularidade rítmica do discurso pode ser modificada por acentos resultantes da livre escolha do locutor.

A vocalização, suporte da verbalização, é o instrumento linguístico para a entonação e a acentuação; também é o lugar de expressão do ritmo e da musicalidade, que associamos frequentemente às emoções. Devemos, entretanto, lembrar que as emoções são culturalmente codificadas e que, na Índia, por exemplo, o timbre alto (considerado como o mais agudo) expressa tristeza, enquanto o timbre grave (o mais baixo) exprime alegria (Cornut 1983, p. 56).

Falas espontâneas

Uma continuidade entre o oral dito espontâneo e a escrita oralizada – Existe uma quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado, com um grau de intervenção mais ou menos forte da escrita, que permanece sempre como uma referência direta ou indireta para os locutores alfabetizados (voltaremos a isso adiante). Convém, entretanto, distinguir dois tipos de oral cujas características são muito diferentes.

O oral “espontâneo”, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, escondem as regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”. Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada.

Entre essas duas práticas orais diametralmente opostas – com base nas quais obtemos os traços pertinentes, de maneira heurística, de acordo com as necessidades de análise –, encontram-se todos os orais, dos mais restritos e previsíveis, por sua origem escrita ou sua ritualização social, aos mais imprevisíveis, tanto do ponto de vista de sua estrutura como de seu conteúdo.

Textura do oral espontâneo – Nas transcrições de conversações ditas espontâneas ou do falar ordinário, como as analisadas por Blanche-Benveniste (1997), Blanche-Benveniste *et al.* (1990) e Gadet (1989), o que mais causa estranhamento é o aspecto aparentemente caótico do discurso oral se comparado a um discurso escrito formal, em geral lido e revisado. Ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, latidos, suspiros de todo tipo, em que a frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto é um fenômeno singular e, portanto, notável e notado. Em resumo, vê-se aquilo que, muitas vezes e por muitos autores, tem sido chamado as “escórias” do oral espontâneo. É verdade que essas escórias entravam seriamente a comunicação e que a simples possibilidade de se comunicar é um fenômeno completamente marginal.

É preciso relativizar essa noção de “escórias”. Por um lado, encontramos efetivamente tipos de manifestações muito tangíveis do trabalho de elaboração de um pensamento se enunciando que poderíamos comparar ao rascunho da escrita. Mas a natureza auditiva e linear do oral torna possível assistir a essa enunciação com toda transparência, sendo que esta se torna ainda mais “visível” quando transcrita no papel. Na realidade, essas escórias, pouco percebidas pelo ouvinte e raramente sancionadas no quadro de uma troca conversacional, são produzidas pelo locutor sem intenção nem consciência. Por outro lado, encontramos elemen-

tos linguísticos estruturados que uma gramática que não seja elaborada unicamente a partir das normas da escrita poderia, com frequência, descrever como o funcionamento, particular e necessário, de diferentes formas do oral (Berrendonner 1993). Os falantes não percebem essas estruturas como “erradas” e podemos hipotetizar que seria possível fundar, com base nos dados do oral conversacional, uma gramática que verdadeiramente incluíse as regularidades estruturais e funcionais das diversas produções orais dos falantes.

“Fale certo” *versus* [ã.ã.εΓ.η] – Por razões socioculturais historicamente recuperáveis, as produções orais foram julgadas, no mais das vezes, na medida das normas (de excelência) da escrita padronizada. Esse ponto de vista é um verdadeiro obstáculo à compreensão, em toda sua complexidade, do que seja falar. Logo, obscurece também o que devemos esperar em termos de linguagem oral. Decorre disso que legislar sobre e avaliar as produções orais, tanto no nível segmental como prosódico, em função do que se espera da escrita, sob pretexto de uma boa dictione e de uma elocução fácil e fluente, parecida com uma versão definitiva de um escrito, é uma perspectiva na qual poderíamos suspeitar, com justiça, um profundo viés ideológico. Ela crê como real uma ficção: a do locutor-ouvinte ideal, falando de uma maneira totalmente previsível e normalizada, em situações de comunicação perfeitamente delimitadas. Vimos anteriormente que a fala espontânea escapa à previsibilidade justamente porque se elabora em ação. Só a veremos como cheia de “escórias” se a compararmos a essa outra fala “já elaborada”, cujo lugar de existência – o oral – não é o mesmo de sua criação (a escrita como base de dados do desempenho oral). As normas de dictione, de enunciação, de organização da expressão oral espontânea foram, quase sempre, pensadas e fantasiadas unilateralmente, com base no que deveríamos nos limitar a esperar de um oral baseado na escrita: é só nesse caso que bem falar significa falar como um livro escrito por um gramático, lido em voz alta, com os supostos acento e pronúncia de Paris!

A fantasia é pensar que se diz: “fale certo”, quando, na realidade, pronunciamos, logo dizemos: [ã.ã.εΓ.η].

Comunicação oral, multicódigos e incorporada

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode sentir o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos,

sangue que afliu ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral.⁷

Portanto, a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, postura, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. Sabemos bem o quanto pode ser constrangedor um ator que desempenha “mal” seu papel, dissociando os parâmetros, em princípio congruentes, da melodia, da acentuação e da gestualidade (Leon 1993, p. 121).

MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	distarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	penteados	iluminação
respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
suspiros				ventilação
				decoração

É essencial lembrar aqui que, se os recursos utilizados para a comunicação humana são, ao que parece, universais (a saber, a capacidade de codificar uma mensagem tanto nos planos linguístico, prosódico, paralingüístico, como extralingüístico).

7. Apresentaremos exemplos de trabalho sobre essas dimensões no Capítulo 6, dedicado à exposição oral [ver capítulo 8 deste volume – N.T.J.]. Cabe notar que a questão do meio, sem necessariamente ser objeto de um tratamento direto através do ensino, trabalha-se indiretamente, colocando-se à disposição dos alunos instrumentos para melhor dominarem situações de ansiedade.

guístico), as diferentes modalidades de expressão desses códigos são de uma infinita diversidade, tanto no tempo como no espaço. Com efeito, nesse plano, tudo está submetido a variações. Grosseiramente e de maneira não exaustiva, podemos citar a elocução – rápida nos italianos, lenta na Suíça; a intensidade – bem mais forte na Coreia do que na França; a altura muito diferenciada segundo o sexo no Japão, mas muito menos diferenciada em alemão; certos contornos entoacionais normais para um indiano, mas julgados “rudes” por um inglês; produções vocais como raspar a garganta, bocejar, suspirar, fungar – manifestações públicas banais para um japonês e chocantes para um francês. Encontramos as mesmas diferenças para os dados não verbais: os japoneses se designam tocando o nariz; os espanhóis, o peito; os americanos se mantêm muito distanciados para os latinos e muito próximos para os tailandeses. Assim, um estudante de francês de origem asiática, que nunca tenha tido contato cultural com franceses, necessita descobrir e aprender um certo número de particularidades da interação não verbal, para poder se comunicar corretamente em francês.

Da voz à comunicação oral: um percurso complexo

Começamos este capítulo pela caracterização do oral como produção corporal através da voz: a voz do corpo é, a um só tempo, a nossa própria, que produzimos e percebemos, e a dos outros. Vibrações que se tornam sons; sons que se tornam gritos, cantos, palavrões; manifestações de si e dos outros, ações e verbo. Foi justamente essa passagem da voz à palavra que abordamos em seguida: a elaboração do som e sua codificação, chegando à emergência do material de que é feita a comunicação. No item seguinte, apresentamos a melodia oral – em seus componentes: a entonação, a acentuação e o ritmo –, concatenando esse material verbal. Uma característica da produção oral é que o oral espontâneo parece, na leitura de transcrições, completamente desordenado. No entanto, todas essas manifestações de desordem podem ser analisadas na ótica de um funcionamento adequado da interação oral. Vimos em seguida que o oral é objeto de avaliações e de normas sociais que estão sempre referenciadas na escrita, o que obscurece bom número de características da comunicação oral. Finalmente, ressaltamos que a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual.

Podemos pressentir que o oral, concebido como objeto de ensino, é particularmente difícil de compreender. Todos os elementos que lembramos aqui são essenciais para um trabalho sobre o oral e para a tomada de consciência e de

controle dos recursos extralinguísticos (prosódia, silêncios, postura, gestos, mímica facial, distância e posição dos locutores) e constituem, como veremos adiante, uma perspectiva central do ensino do oral. Entretanto, esses elementos, embora importantes para pensarmos e organizarmos um ensino dos gêneros orais, parecem-nos insuficientes, visto que, até agora, não levamos em conta os parâmetros das situações das interações verbais. Ora, as situações, como ambiente determinante da interação, restringem completamente as operações de produção verbal, assim como sua interpretação.

Oral e escrita: duas formas de realização da linguagem na interação

O desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Entretanto, como notamos anteriormente, a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia permanecem como as subdisciplinas privilegiadas na aula de francês. Se o oral encontra dificuldades para tomar seu lugar no ensino é também porque a distinção entre oral e escrita traz consigo inúmeras confusões e parece de difícil compreensão, se pensarmos além das diferenças superficiais diretamente ligadas ao modo de produção (Gadet 1996; Matthey 1996).

A relação entre oral e escrita em linguística

Em oposição à linguística histórica, que tinha, essencialmente, uma visão retrospectiva e fundava seus estudos sobre os textos escritos, a linguística estrutural atribuía uma prioridade ao oral. Estudava-se primeiramente a cadeia da fala (e escrita) e, somente depois, estudava-se a cadeia escrita e lida, como mostra, por exemplo, esta citação de Saussure (1916, pp. 34-35):

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (...). Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

A confusão persiste ainda hoje, apresentando-se a língua escrita como um simples sistema substitutivo da língua oral ("natural") ou a expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral. Mas, como notamos anteriormente e como analisa com pertinência Walter (1988, p. 225), a escrita está longe de representar uma "réplica exata" do oral. A escrita, vista como sistema de notação da linguagem oral, adquire um caráter incompleto e inexacto. A transcrição do oral, que anota o fluxo do oral por meio de unidades descontínuas, coloca uma série de problemas para aqueles que têm de dar conta de aspectos ligados às dimensões prosódicas; as convenções gráficas impõem uma ordem num domínio cujos mecanismos são complexos e ainda mal conhecidos (Blanche-Benveniste e Jeanjean 1987).

Uma vez que a escrita não pode ser considerada simples substituta do oral, será que então devemos considerá-los dois sistemas diferentes, irreduzíveis? Para responder a essa questão, tentaremos esclarecer dois mal-entendidos.

O primeiro diz respeito aos registros ou às variações da língua. Com frequência, a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do francês padrão. Essa simplificação ignora as múltiplas possibilidades de escrever numa variante "popular" ou "familiar" e de falar num registro cultivado ou acadêmico (Blanche-Benveniste *et al.* 1990, p. 211). As formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita. Para estudar os princípios organizadores do sistema do francês, convém levar em consideração o conjunto das formas existentes, como defende Gadet (1989, p. 32):

Se ainda quisermos encontrar um sistema, somente poderemos fazê-lo levando em conta o conjunto das formas existentes. A ideia a se buscar seria a de um supersistema que recobrisse, a um só tempo, padrão e não padrão, que pudesse dar conta do fato de que mesmo os usos mais distanciados da língua padrão têm em comum com ela um conjunto de regularidades e que, por vezes, somente diferem pela extensão do domínio de aplicação de certas regras.⁸

O segundo mal-entendido se refere aos aspectos levados em consideração para descrever o francês oral e para precisar uma eventual distinção que marcaria a distância entre o sistema do oral e da escrita. Como assinala Matthey (1996, p. 100), a polissemia do termo *gramática* é certamente responsável pela radicalização abusiva da distinção entre oral e escrita; na verdade, ele recobre três realidades distintas. Num sentido mais lato, a gramática de uma língua refere-se ao conjunto das formas e dos procedimentos mais ou menos restritivos que permitem exprimir

a significação. A descrição do francês falado, sem que se leve em conta um só momento a escrita, exige o estudo dos sons, dos traços prosódicos, da morfologia, da sintaxe, do léxico e das formas do discurso. Por outro lado, no sentido restrito e técnico, o termo *gramática* se aplica ao estudo das ligações sintáticas entre segmentos do discurso. Numa terceira acepção, sobre a qual não nos deteremos aqui, fala-se de gramática referindo-se às normas prescritivas de bom uso da língua, isto é, para evocar um código de regras “ideais”, estabelecido para falar corretamente e que exclui as práticas verbais consideradas erradas ou deselegantes.

Conforme lembrado anteriormente, se levarmos em consideração os aspectos associados ao modo material de produção oral (código fonológico, realização fonética da cadeia falada, fluxo sonoro, acentuação, entonação e elocução), é evidente que as diferenças em relação à escrita são importantes, especialmente no que concerne à relação entre segmental e suprasegmental. Ao contrário, quanto às diferenças do ponto de vista da gramática no sentido restrito — isto é, a morfologia e a sintaxe —, fica muito difícil opormos um código morfológico ou sintático específico do oral a um do escrito. É verdade que as regularidades morfológicas não são sempre exteriorizadas de maneira idêntica. Segundo Gadet (1989), as marcas de 3ª pessoa do singular e do plural da conjugação francesa, por exemplo, mostram o mesmo tipo de regularidades no oral (*/dwa/* e */dwa/*; */bwa/* e */bwa/* etc.⁹) e na escrita (*doit* e *doivent*, *boit* e *boivent* etc.¹⁰), embora o número de exceções à regra seja diferente. A roupagem gráfica é mais regular, mas os mecanismos são essencialmente os mesmos: “a grande maioria dos fenômenos gramaticais é comum aos dois planos [oral e escrito] e seria somente supervalendo certos fenômenos que poderíamos sustentar a tese de duas línguas diferentes”¹¹ (p. 53). Sintaticamente, as ligações entre segmentos do discurso também não parecem fundamentalmente distintas no oral e na escrita (Blanche-Benveniste et al. 1990; Gadet 1989).

Consequentemente, com base nos estudos até aqui realizados, as formas linguísticas do francês falado não podem ser consideradas como suficientemente diferentes das do francês escrito para que seja possível falar de dois sistemas distintos. Muito pelo contrário, à medida que conhecemos mais e melhor o funcionamento do francês falado, a unicidade das estruturas linguísticas tende a ser reforçada. Fala-se antes de um sistema global que integra o oral e a escrita, reconhecendo suas respectivas especificidades e seu caráter não monolítico (Willems 1990, p. 48). As

9. Em português, */dɔvi/* e */dɔviɐt/*, */bɛbi/* e */bɛbɛi/*. [N.T.]

10. Em português, *deve* e *devem*; *bebe* e *bebem*. [N.T.]

11. Tradução nossa. [N.T.]

diferenças decisivas não estão onde as buscamos. Não existe um oral único, que se oporia à escrita única; certos escritos (por exemplo, *e-mails* na Internet) estão mais próximos das formas consideradas habitualmente orais e vice-versa. Outras distinções (monologal/dialogal; formal/informal; gêneros textuais etc.) contribuem igualmente para dar às práticas de linguagem sua configuração particular e para engajar os locutores em atividades de linguagem específicas. A posição elaborada, na esteira de Derrida (1967), por Peytard (1971, p. 163), que recusa a prioridade tão facilmente dada por Saussure ao fônico, parece-nos resumir bem a situação:

Quer tomemos o ponto de vista do emissor, quer do receptor, a cada vez, o signo linguístico tem a possibilidade de se propor sob uma dupla aparência de significante fônico e/ou gráfico. Sabemos que o locutor de cultura média pertencente à comunidade francesa representa o signo e a língua com base tanto numa imagem visual como numa imagem fônica; isto é, o mesmo signo aparece como suscetível a uma dupla realização — numa circunstância, gráfica; em outra, fônica —, sem que se atribua prioridade de uma sobre a outra. A comunicação depende de uma situação em que exploramos uma ou outra face do signo e o locutor experimenta sua atividade no espaço aberto diante dele por esta dualidade do significante.¹²

As relações entre oral e escrita no ensino

No ensino, o oral também não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar, e, seguindo a concepção da linguística histórica, permanece bastante dependente da escrita. Como mostra a pesquisa sobre as práticas dos professores realizada por De Pietro e Wirthner (1996), ele permanece incompreendido, salvo quando se inscreve no mundo da escrita. A esse respeito, a pesquisa evidencia os seguintes aspectos:

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- os professores analisam o oral a partir da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados).

Diante dessa concepção do oral dependente da escrita, alguns defendem uma visão do oral “puro”, independente de toda e qualquer intervenção da escrita. Esta parece dificilmente sustentável no quadro do ensino, em que as formas de interação entre oral e escrita são múltiplas. Antes de aprenderem a ler, os alunos da pré-escola aprendem a recitar e a interpretar oralmente textos escritos e praticam o ditado para o adulto. A leitura em voz alta de contos de fadas e de livros infantis é considerada por Grossmann (1996) uma das formas de iniciação das crianças na ordem escritural do texto. Daunay, Delcambre, Marquet e Sauvage (1996) analisam as relações oral/escrita nas trocas orais nos processos de compreensão de textos escritos e consideram que o oral toma aí uma forma de pré-escrita. Se, para Bain (1991), por exemplo, a prática da discussão oral dificilmente pode ser considerada ajuda para a aprendizagem de certas marcas linguísticas de conexão, de coesão e de modalização próprias de certos textos argumentativos escritos, por outro lado, a passagem da discussão oral aos textos argumentativos e a sua comparação podem permitir que se esclareçam os parâmetros que definem as situações de argumentação orais ou escritas. Às vezes, o trabalho realizado sobre a argumentação escrita tem um efeito de retorno sobre a argumentação oral (Dolz 1994). Uma atividade como a leitura em voz alta para o outro (ver Capítulo 8¹³) encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito de autor. A análise das formas de interação entre oral e escrita parece, portanto, bastante diferente em função das situações de comunicação e dos objetivos visados e, geralmente, a observação do trabalho em sala de aula mostra que a alternância entre atividades orais e escritas é muito frequente, uma vez que se tenha como objetivo a produção de um texto oral ou escrito relativamente complexo.

Portanto, para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos¹⁴ nelas implicados.

Os gêneros orais — instrumentos de comunicação: um caminho para estruturar o ensino do oral

Numa perspectiva sociocultural, a construção do sujeito e das funções psicológicas (memória, atenção, linguagem etc.) se dá por meio das ações recíprocas dos membros de um grupo e da apropriação dos objetos sociais criados pela cultura (Vygotsky 1934/1985 e 1935/1985). Tomemos um exemplo cotidiano de nosso ambiente cultural: o objeto “garfo” cristaliza significações associadas a práticas sociais relativas ao ato de comer. Quando a criança, em interação com os outros, aprende a utilizar o garfo, integra progressivamente os usos e valores que seu grupo social atribui a esse instrumento, que são também um produto criado pela cultura: a refeição nas formas ritualizadas. Se consideramos a aprendizagem como um processo de apropriação e de internalização de experiências acumuladas pela sociedade ao longo da história, é fundamental levarmos em conta os instrumentos e as práticas.

Continuando com a metáfora da refeição, cabe-nos agora saber, no que diz respeito à construção das capacidades de linguagem, o que equivale à refeição e o que corresponde ao garfo e, de maneira mais geral, ao conjunto dos instrumentos culturalmente necessários para que se realize a prática “refeição” numa dada cultura — prática que, numa mesma cultura, pode assumir formas muito diversas.

Um material básico para o ensino: o texto empírico oral

Podemos dizer que, assim como a atividade humana “comer” produz uma refeição, a atividade “falar” (ou escrever) produz um texto. Com Bronckart (1997, p. 378), postulamos que “a noção de texto designa (...) toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada linguisticamente e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário”. Um texto adequado no plano da comunicação difere de um conjunto de frases desconectadas e é percebido como um todo, independentemente dos elementos que o compõem. Nessa perspectiva, impõe-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino do oral. Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo.

Vejamos um exemplo. Imaginemos um trabalho didático de escuta e de análise de uma exposição oral, realizada por um professor, a respeito da vida de

13. Não traduzido neste volume. [N.T.]

14. No original, *savoir/faire*. [N.T.]

um animal: a toupeira. As características dessa produção oral — os elementos verbais e paraverbais (postura do orador, gestos, voz, entonação, utilização de imagens e de notas de apoio) — podem ser relacionadas com as características particulares da situação de comunicação: a vontade de transmitir a um grupo de alunos conhecimentos sobre a toupeira. Os conteúdos, a organização do plano da exposição, a progressão dos temas, a marcação linguística do texto, as estratégias do orador poderão ser situados e justificados no conjunto do texto. O professor poderá organizar as observações sobre o texto escutado e preparar a fala em situação semelhante.

Os gêneros de textos

Cada texto, como cada refeição, é um evento singular. Mas, assim como distinguimos diferentes formas de refeição, com desenvolvimentos, cenários, instrumentos e participantes diferentes, assim também observamos tipos de textos que diferem segundo os contextos. Imaginemos situações de comunicação tão diferentes quanto contar um acontecimento vivido a um companheiro, debater uma questão controversa diante de uma assembleia ou explicar a migração dos pássaros a uma turma. Se, a cada vez, precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível: o enunciador do texto não saberia quais seriam as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo; o horizonte de expectativas dos ouvintes seria ilimitado, de tal maneira que abordariam o texto sem orientação possível, com um máximo de desconhecimento. Para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros.

Seguindo numerosos autores (para uma síntese, ver Canvat 1996) e fundamentando-nos particularmente nas proposições de Bakhtin (1953/1979), postulamos, portanto, que, numa dada cultura, as representações ligadas ao texto são fundamentalmente genéricas: cada um de nós, um dia ou outro, conta uma *fábula* a uma criança, assiste à *exposição* de um professor, a uma *conferência* pública, apresenta as *regras de um jogo* a um grupo de amigos, estabelece um diálogo para *pedir informações* num guichê, apresenta-se para uma *entrevista profissional* para obter um emprego, escuta *conversas, entrevistas ou debates* no rádio ou na televisão. Cada um de nós reconhece imediatamente esses gêneros como tais e a eles se ajusta em suas próprias produções. Os textos empíricos são, portanto, reconhecidos pelos membros de uma comunidade cultural como pertencentes a um gênero, mesmo

que às vezes seja difícil distinguir entre gêneros vizinhos, como a conversa e a entrevista ou como a discussão e o debate etc. (Kerbrat-Orecchioni 1990).

Deste ponto de vista, os gêneros podem ser considerados *instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). Vejamos o desenvolvimento dessa metáfora do gênero como instrumento. Um agente deve agir linguisticamente (falar ou escrever), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários. Como em toda ação humana, ele vai usar um instrumento — ou um conjunto de instrumentos — para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis (como veremos no próximo item). Eis por que, às vezes, o chamamos “*megainstrumento*”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros.

Como definir o gênero como instrumento? Situando-nos numa perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais:

- 1) os *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio dele (o fato de se fazer uma exposição teórica sobre a vida dos animais determina, por exemplo, a pertinência e o caráter dos conteúdos a desenvolver);
- 2) a *estrutura comunicativa* particular dos textos pertencentes ao gênero (no caso da exposição, essa estrutura se apresenta como um instrumento a serviço da aprendizagem e da transmissão de conhecimentos, implica a organização interna de uma exposição oral e toma a forma de um monólogo que segue um plano com diferentes fases ou rubricas, geralmente explícitas);
- 3) as *configurações específicas das unidades linguísticas*: traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura (o locutor que expõe diz EU em certos trechos ou fala de maneira neutra em outros; as marcas linguísticas do plano do texto; as cadeias de expressão, designando um mesmo objeto discursivo ao longo do texto, a entonação, estruturando o texto em diferentes níveis etc.).

Por maior e mais potente que seja, a unidade de trabalho “gênero de textos” não recobre certas atividades orais de linguagem que mencionamos acima e que desempenham um importante papel na realidade escolar e extraescolar: a oralização da escrita. Três formas são particularmente importantes: a recitação de poemas, a *performance* teatral em suas múltiplas formas e a leitura para os outros.¹⁶ No sentido estrito do termo, a realização dessas três atividades, que resultam, para o ouvinte, na escuta de um texto oral, não constitui uma produção de texto num certo gênero, como, por exemplo, a exposição a partir de notas apresentada por uma pessoa numa dada situação ou um debate coletivo entre quatro pessoas. A diferença reside, essencialmente, no fato de que, na exposição ou no debate, há unidade de tempo e lugar do processo de fabricação do texto ouvido pela audiência, sendo que o ou os locutores o realizam em todas as suas dimensões de uma só vez. Na recitação, no teatro e na leitura para os outros, ao contrário, a produção se faz em dois tempos. O produtor pode ser o mesmo, se ele lê seu próprio texto – produção do texto escrito, por um lado, e oralização, por outro –, ou diferente, quando ele declama *La Fontaine*: a voz é emprestada a um texto produzido alhures, num outro momento, frequentemente por outra pessoa. O evento comunicativo, no sentido estrito, só acontece no momento em que se reúnem texto e voz e em que o texto é ouvido.

Mas como em toda situação de linguagem, a comunicação – a produção do acontecimento comunicativo “leitura para os outros de um conto”, por exemplo – segue regras mais ou menos precisas, mais ou menos codificadas. Para ler um poema, um discurso político ou um conto, recitar um soneto ou uma fábula, encenar um drama ou um *séchet*, utilizam-se recursos diferentes de voz, de tal maneira que, mesmo sem compreendermos o sentido das palavras, podemos geralmente reconhecer o evento comunicativo que escutamos, o “gênero” do evento. Mesmo que o trabalho escolar sobre a oralização recaia somente sobre certos aspectos da terceira dimensão que caracteriza um gênero (ver acima a definição de gênero), parece-nos legítimo dizer – também por receio de simplificação – que trabalhar com a leitura para os outros de um conto ou com a encenação

16. Damos preferência a este termo em relação não só ao tradicional “leitura em voz alta”, que sublinha somente o aspecto de transcodificação do escrito para o oral, mas também ao mais moderno “leitura expressiva”, que faz abstração da função da atividade, ressaltando somente a dimensão da interpretação subjetiva (ver Capítulo 8).

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral (ver *supra*). Dadas essas características (reconhecíveis empiricamente, acabadas etc.), o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido.

Portanto, se os textos constituem, em nosso procedimento, os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto¹⁵ define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente.

15. Por que privilegiar a noção de gênero em vez da de tipo de textos ou de discurso? A problemática das tipologias textuais e discursivas encontra sua origem na linguística textual anglo-saxônica dos anos 60. Ela resulta do desejo dos pesquisadores de ultrapassar o nível da frase, para fornecer um modelo teórico das unidades maiores: os textos. Como toda classificação, uma tipologia tem por função estabelecer uma série de critérios explícitos que permitam situar todo texto empírico num conjunto, possuindo uma ou várias propriedades comuns. Busca a organização sistemática da diversidade e da heterogeneidade textual por critérios homogêneos. Uma parcela importante das tipologias de textos orais e escritos em francês adota critérios tais como as situações de comunicação, a estrutura dos textos e a presença de um certo número de unidades linguísticas. A medida que levamos em consideração os parâmetros das situações de comunicação, consideramos essas tipologias como tipologias discursivas. Três razões nos levaram a escolher a unidade gênero de textos em vez de a de tipo: a) os textos empíricos produzidos na ação de linguagem são heterogêneos do ponto de vista dos tipos (Bronckart 1997; Adam 1992); b) trata-se de construções teóricas, de instrumentos de pesquisa para compreender certos fenômenos linguísticos; c) sua transposição para o terreno didático comporta um grande risco de derivações aplicacionistas e normativas, denunciadas por numerosos autores, especialmente no domínio do texto narrativo (ver, por exemplo, François 1988 e 1993); aplicação esquemática da estrutura convencional, emprego cego do imperfeito e do pretérito perfeito etc.

de um *sketch* é trabalhar com um gênero, tão estreita é a imbricação entre o texto prévio e a voz colocada a seu serviço para produzir um evento de linguagem que cada um de nós reconhecerá como um gênero. O trabalho incidirá precisamente na adaptação ótima da voz ao gênero visado.

Quais gêneros orais ensinar?

Vimos que os gêneros constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais. São instrumentos – ou melhor, *megainstrumentos*, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, aqueles que servem à aprendizagem escolar em francês e em outras disciplinas (exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo etc.), e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido *latu* do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.).

A noção de oral formal merece esclarecimento. Não nos referimos aqui a prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas. Para nós, as características do oral formal decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros. Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, família, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.).

A prioridade dada aos gêneros públicos formais não decorre somente de razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas (ver também Schneuwly *et al.*, 1996). Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Elas funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como autorreguladas, à medida que o funcionamento de linguagem

constitui-se, em grande parte, graças a seu próprio desdobramento. Os quadros de apreensão da situação são implícitos e podem transformar-se ao longo da própria atividade de linguagem. A gestão da atividade de linguagem é principalmente local. O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação. Por exemplo, uma exposição oral não se improvisa, mesmo que ao longo do processo de produção aquilo que foi previamente preparado requiera uma adaptação à situação. A palavra dos outros não é somente a palavra dos interlocutores presentes; de fato, o discurso pode integrar, de forma enunciativa explícita, “vozes” institucionais proferidas alhures ou anteriormente. A gestão do discurso não depende unicamente de regulações locais, mas também de estratégias mais globais.

Os parâmetros enunciativos e sociais dos gêneros formais devem ser construídos independentemente da situação imediata de produção, o que exige um certo nível de ficcionalização (Schneuwly 1988; Bernié 1994¹⁷). Vejamos o exemplo da entrevista: o enunciativo tem por função transmitir o saber a outros; o entrevistador não é somente um jornalista que gostaria de saber mais sobre o assunto, mas também um mediador entre o entrevistado e os ouvintes; o lugar social não é o espaço onde se realiza a entrevista, mas um tipo de emissão em um *mar média*, com restrições bem definidas.

Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática. Hipotetizamos que, indiretamente, elas ajudam a melhorar a expressão nas formas cotidianas de produção oral. Assim, postulamos, em nosso trabalho atual, que é sobre elas que, prioritariamente, deve-se exercer o ensino do oral em sala de aula de francês.

17. Ver também Capítulo 5 deste volume. [N.T.]

Um objeto de ensino autônomo

Os gêneros de textos como os definimos anteriormente e, mais particularmente, os gêneros formais públicos constituem *objetos autônomos* para o ensino do oral. São objetos construídos e delimitados pelo ponto de vista que os cria: extraídos da matéria de que são parte integrante (a variedade infinita das práticas de linguagem), ancorados num quadro teórico (o interacionismo social), fundados em análises empíricas rigorosas de textos orais e, finalmente, acabados em função das escolhas e das prioridades associadas ao ensino-aprendizagem. Eles são *autônomos* no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. São autônomos porque são tomados como todo um domínio do francês e permitem apontar os aspectos da língua que necessitam de um trabalho isolado.

Os modelos didáticos de gêneros

Conhecer as características dos gêneros

A noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível. Para ilustrar essa tese, vejamos dois gêneros públicos diferentes: a assembleia de classe e a apresentação de uma receita de cozinha numa emissão de rádio. As características desses dois gêneros podem ser contrastadas em diferentes níveis:

- os lugares sociais de produção (o rádio e a sala de aula) determinam contextos bem diferentes: os enunciadores desempenham papéis institucionais bem distintos; um destinatário conhecido que pode se implicar na assembleia de classe, e um público desconhecido e ausente, na emissão de rádio;
- a finalidade das duas situações de comunicação é também distinta: num caso, trata-se de tomar a palavra para tentar resolver coletivamente um

problema de organização da sala de aula; no outro, trata-se de informar eficazmente para permitir que o destinatário realize a receita de cozinha;

- a assembleia de classe é uma situação de diálogo entre um grupo de participantes; a receita de cozinha numa emissão de rádio enuncia-se geralmente na forma de monólogo;

- a organização textual, no primeiro caso, é cogestionada, isto é, produzida, ao menos em parte, pelo próprio desdobramento da assembleia; no segundo caso, ela toma a forma de uma sequência cronológica de descrição de ações;
- o vocabulário e as formas linguísticas são evidentemente diferentes nas duas situações;
- a dicção aparece como uma exigência mais importante na emissão de rádio que na assembleia, na qual a presença do grupo, os conhecimentos compartilhados da situação, os implícitos, a possibilidade de utilizar gestos e a mímica constituem outras fontes de informação.

Essa rápida comparação evidencia o que a caracterização de cada gênero pode apresentar de interessante para o ensino. Além disso, uma análise aprofundada das unidades linguísticas permitiria mostrar que, provavelmente, as formulas interrogativas, as unidades de responsabilidade enunciativa (*em minha opinião*), os conectivos argumentativos (*mas*), as modalizações (*provavelmente, pode ser que etc.*) estarão presentes nas intervenções da assembleia e que, em compensação, na apresentação de uma receita de cozinha, poderemos observar verbos de ação (*cozinhar, misturar etc.*), formas verbais no infinitivo ou no imperativo, organizadores enumerativos (*primeiro, em seguida, depois*).

Para caracterizar os gêneros orais, é indispensável que se proceda a uma *análise de documentos autênticos*, constituindo-se um *corpus*, por exemplo, de emissões radiofônicas apresentando receitas de cozinha.¹⁸ Quanto mais o *corpus* for rico e variado, mais a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos gêneros de textos trabalhados (a variedade das realizações concretas que apresentações orais de receitas de cozinha, por exemplo), permitindo que se

18. Note-se que essa coleta pode também constituir um banco do qual se podem tomar os trechos ou exemplos para o trabalho com os alunos (ver, entretanto, o Capítulo 1, sobre os limites frequentemente encontrados nesse procedimento, e o capítulo seguinte, sobre como colocá-lo em prática). [O mencionado Capítulo 1 figura traduzido no Capítulo 9 deste volume – N.T.]

estabeleçam normas linguísticas de uso “objetivas”, sobre as quais se poderão basear as expectativas no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Entretanto, mesmo que essas normas constituam uma base importante para definir o objeto a ensinar e suas dimensões ensináveis, elas não poderão ser diretamente transportadas à sala de aula: por um lado, porque a entrada de um gênero na escola transforma-o necessariamente; por outro lado, porque é necessário que se levem em conta as capacidades de linguagem que visamos construir com os alunos, num dado momento de seu progresso.

Transformar o objeto para o aluno: a variante escolar do gênero

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (Schneuwly e Dolz 1997¹⁹). Portanto, a escolarização dos gêneros orais suscita inevitavelmente transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas. Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno. De fato, a iniciação aos gêneros textuais complexos, como os gêneros orais públicos, não pode ser feita sem que se levem em conta as possibilidades dos aprendizes (Bain e Schneuwly 1993). Essas variantes devem também levar em conta os objetivos de natureza ética que a escola coloca para o ensino. Por exemplo, está fora de questão abordar certos temas controversos para manipular os alunos ou fazer do debate em sala de aula esse mercado de peixe que muito frequentemente observamos nos debates televisivos... Acrescente-se ainda o fato de que a transposição para a escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que habitualmente tem lugar numa instituição como o rádio ou os espaços da política, tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função. Portanto, ele não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo, somente ficionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender.

Para controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo

didático que evidencie suas dimensões ensináveis. Assim, tornamos as relações entre os gêneros de referência e suas adaptações para o ensino o mais explícitas possível (De Pietro *et al.* 1996/1997).

Modelos didáticos para gerar sequências didáticas

A construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis. São eles:

- certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluida e genérica);
- os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir uma *zona proximal de desenvolvimento*, mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos).

Ao relacionarmos esses conjuntos de dados uns com os outros, podemos elaborar o que definimos como um “modelo didático do gênero” (De Pietro *et al.* 1996/1997). Este define os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos. A explicitação que propomos também permite que definamos claramente do que falamos, que precisemos o saber político visado: por exemplo, o *debate público regrado*, gênero textual cuja variante escolar enfatiza menos as dimensões polêmicas e mais sua finalidade de construção coletiva de um saber sobre um dado assunto (Miller 1987; Nonnon 1996/1997). Por isso, um tal modelo permite que distingamos esse tipo de debate de outros – como o *debate deliberativo*, no qual, ao final, uma decisão tem de ser tomada – e mesmo de gêneros mais ou menos próximos – como a *conversa* ou a *discussão*.

Uma tal *modelização explicativa* representa uma articulação nodal de uma teoria didática do ensino do oral. Na interface entre as teorias múltiplas e heterogêneas do gênero, as capacidades observadas dos aprendizes e os objetivos de ensino, o *modelo didático* representa, de fato, o produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes:

19. Ver Capítulo 3 deste volume. [N.T.]

Referências bibliográficas

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris, Nathan.
- BAIN, D. (1991). "L'argumentation orale prépare-t-elle au texte argumentatif écrit?", in: WIRTHNER, M.; MARTIN, D. e PERRENOUD, PH. (orgs.). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 95-125.
- BAIN, D. e SCHNEUWLY, B. (1993). "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français. De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence", in: ALLAL, L.; BAIN, D. e PERRENOUD, PH. (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 51-80.
- BAKHTIN, M. (1953/1979). "Les genres du discours", in: BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard. (Tradução: "Os gêneros do discurso", em *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.)
- BERNIÉ, J.-P. (1994). "Contre l'effet archipel: Éléments pour une évaluation formative de l'activité résumante". *Le français dans tous ces états*, 24, pp. 47-64.
- BERRENDONNER, A. (1993). "La phrase et les articulations du discours". *Le français dans le monde*. Fev.-mar., pp. 20-26.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. e JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé*. Paris, CNRS-Inalif, Didier-Érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.; BILGER, M.; ROUGET, C. e VAN DEN EYN-DE, K. (1990). *Le français parlé: Études grammaticales*. Paris, Éditions du CNRS.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé. (Tradução: *Atividades de linguagem, textos e discurso*. São Paulo, Educ/PUC-SP, 1998.)
- CANVAT, K. (1996). "Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux". *Enjeux*, 37-38, pp. 5-29.
- CORNUT, G. (1983). *La voix*. Paris, PUF.
- DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I.; MARQUET, S. e SAUVAGE, C. (1996). "Pratiques de l'oral dans le travail de groupe". *Recherches*, 22, pp. 169-203.
- DE PIETRO, J.-F. e DOI-Z, J. (1997). "L'oral comme texte: Comment construire un objet enseignable?". *Éducation et Recherches*, 19, pp. 335-359.

- o princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legítimos, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
- o princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem.

Esse objeto deveria corresponder – esperamos – a essa "forma ideal" já presente, que restringe o desenvolvimento do exterior, levando em conta o "automovimento" do aprendiz (Vygotsky 1934/1985). Mas não representa, nem poderia, o objeto como tal das atividades de ensino-aprendizagem. Com efeito, de um ponto de vista prático, ele dá ao ensino uma linha geral, global, mas:

- permite diversas realizações, segundo a série e os tipos de aprendiz, que correspondem, parcial ou totalmente, às características do modelo;
- como *dados*, trata-se então de nos perguntarmos se os elementos do modelo são suscetíveis de ser aprendidos e por quais maneiras de transmissão. Podemos ensinar a referenciar um objeto controverso? A empregar conceitos? E, se sim, como? Em que condições?

Dissemos na introdução que estamos propondo um procedimento "genetivo". Os modelos didáticos dos gêneros, cujos contornos essenciais acabamos de descrever, são a base de dados desse procedimento. De certa maneira, o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, *objetos potenciais para o ensino*. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados. Veremos como isso se organiza nas seqüências didáticas, outro componente de nosso procedimento que descreveremos no Capítulo 4.²⁰

- DE PIETRO, J.-F. e WIRTHNER, M. (1996). "Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français". *Tranel*, 25, pp. 29-49.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S. e KANEMAN-POUGATCH, M. (1996/1997). "Un modèle didactique du 'débat': De l'objet social à la pratique scolaire". *Enjeux*, 39-40, pp. 100-129.
- DERIVERY, N. (1997). *La phonétique du français*. Paris, Le Seuil.
- DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris, Éd. de Minuit.
- DOIZ, J. (1994). "La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación". *Comunicación, Lengua y Educación*, 23, pp. 17-27.
- FONTANEY, L. (1987). "L'intonation et la régulation de l'interaction", in: COSNIER, J. e KERBRAT-ORECCHIONI, C. (orgs.). *Décrire la conversation*. Lyon, PUL, pp.225-267.
- FRANÇOIS, F. (1988). "Le récit et ses normes", in: SCHOENI, G.; BRONCKART, J.-P. e PERRENOUD, PH. (orgs.). *La langue française est-elle gouvernable?*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 222-244.
- _____ (1993). *Pratiques de l'oral: Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Nathan.
- GADET, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris, A. Colin.
- _____ (1996). "Une distinction bien fragile: Oral/écrit". *Tranel*, 25, pp. 13-27.
- GROSSMANN, F. (1996). *Enfances de la lecture: Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berna, Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris, A. Colin.
- LÉON, P.R. (1993). *Précis de phonosyllabique: Parole et expressivité*. Paris, Nathan.
- MATTHEY, M. (1996). "Les relations oral et écrit en L1 et en L2: Une perspective vygotkienne". *Tranel*, 24.
- MILLER, M. (1987). "Argumentation and cognition", in: HICKMAN, M. (org.). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York, Academic Press, pp. 225-249.
- NONNON, E. (1996/1997). "Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?", *Enjeux*, 39-40, pp. 12-49.
- PEYTARD, J. (1971). "Pour une typologie des messages oraux", in: RIGAUD, A. (org.). *La grammaire du français parlé*. Paris, Les Belles Lettres, pp. 161-176.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF Éditeur.
- SAUSSURE, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot. (Tradução: *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 1974.)
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: Textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. e BAIN, D. (1993). "Mécanismes de régulation des activités textuelles: Stratégies d'intervention dans les séquences didactiques", in: AL-LAL, L.; BAIN, D. e PERRENOUD, PH. (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 219-238.
- SCHNEUWLY, B. e DOIZ, J. (1997). "Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement". *Représ*, 15, pp. 27-40. (Ver Capítulo 3 deste volume.)
- SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; DOIZ, J.; DUFOUR, J.; ERARD, S.; HALLER, S.; KANEMAN-POUGATCH, M.; MORO, CH. e ZAHND, G. (1996). "L'oral s'enseigne. Éléments pour une didactique de la production orale". *Enjeux*, 39, pp. 80-99.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor.
- _____ (1935/1985). "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire", in: SCHNEUWLY, B. e BRONCKART, J.-P. (orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 95-118.
- WALTER, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris, Laffont.
- WILLEMS, D. (1990). "Synthèse de la Table Ronde (I)". *Travaux de linguistique*, 21, pp. 47-50.
- WIRTHNER, M.; MARTIN, D. e PERRENOUD, PH. (orgs.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé.