

# *Didática da Oralidade: uma Entrevista com o Professor Joaquim Dolz*

Joaquim **DOLZ**\*

Letícia Jovelina **STORTO**\*\*

Luciana de Almeida **GRAÇA**\*\*\*

Kléber Aparecido da **SILVA**\*\*\*\*

\* Doutor em Ciências da Educação - Didática de Línguas, pela Universidade de Genebra - UNIGE, Suíça (1990). Professor Honorário da Universidade de Genebra - UNIGE, Suíça.

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil (2015). Docente Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Brasil. Contato: leticiajstorto@gmail.com

\*\*\* Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro - UA, Portugal (2010). Leitora do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, I.P. (Camões I.P.), no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto - U of T, Canadá. Contato: luciana.graca@utoronto.ca; lucianagraca@camoes.mne.pt

\*\*\*\* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Brasil (2010). Docente da Universidade de Brasília - UnB, Brasil. Contato: kleberaparecidodasilva@gmail.com

<sup>1</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/associatmbrs/dolzv>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Esta entrevista tem por objetivo central apresentar questões a respeito da oralidade e de seu ensino por meio de um diálogo com o pioneiro e estudioso da área da Didáticas de Línguas, o Professor Joaquim Dolz.

Joaquim Dolz<sup>1</sup> trabalhou durante largos anos como Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça, em que atuava na área de Didática de Línguas e formação de professores. Continua a realizar pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e o ensino-aprendizagem de línguas e a dirigir o grupo GRAFE-FORENDIF (*Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné et Formation des Enseignants en Didactique du Français*). Desde a década de 1980, pesquisa o desenvolvimento da linguagem e o ensino e a aprendizagem de línguas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).



*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 161-172, abr. 2023*

*Recebido em: 30/05/2023*

*Aceito em: 11/06/2023*

Nas pesquisas do Professor, ele analisou o desenvolvimento de um trabalho didático com a oralidade e com gêneros textuais orais em sala de aula. Acabou por se tornar uma referência (também) no Brasil e em Portugal nos estudos nessa área, colaborando em muitas ocasiões para as pesquisas em ensino da oralidade.

Durante uma interação mediada pela plataforma Google Meet, as respostas do Professor foram gravadas e apresentamos, neste nosso texto, a respectiva transcrição de cada intervenção.

## **DIÁLOGO COM O MESTRE JOAQUIM DOLZ: POR UMA DIDÁTICA DO ORAL**

**Entrevistadores:** Como uma das figuras centrais na construção da Didática do Oral, língua materna e língua estrangeira, poderia sintetizar a história dessa área, destacando algumas das suas principais fases/etapas, especialmente aquelas relativas aos gêneros orais?

**Joaquim Dolz:** A Didática das Línguas tem uma história relativamente recente – nomeadamente, se em comparação com a da Linguística. No caso do Francês, os trabalhos em Didática do Francês Língua Estrangeira são mais antigos do que os de Didática do Francês Língua Primeira (ou Materna). É nos finais dos anos 1960 que começam. Mas, no nosso caso, foi a partir de 1980.

Nós estávamos – e estamos, ainda – comprometidos em construir uma disciplina acadêmica ligada ao ensino e à aprendizagem das línguas (como o ensino e a aprendizagem, por exemplo, da Língua Portuguesa). Ora, a Didática da Língua Portuguesa é uma disciplina em que participam não só os linguistas como também os psicolinguistas e os sociolinguistas, porque há aspectos interdisciplinares. Ainda assim, há um objetivo muito claro: analisar os fenômenos de ensino e de aprendizagem de uma língua particular, como a Língua Portuguesa. No entanto, também podem ser analisados os fenômenos de ensino e de aprendizagem de várias línguas quando há um projeto plurilingue na escola ou quando se passa de uma língua a outra. É verdade que, no caso das línguas estrangeiras, os autores sempre se aperceberam da importância de se desenvolver a expressão oral, com metodologias específicas para ajudar os alunos a desenvolvê-la. Porém, no caso das línguas primeiras, os dispositivos para ensinar e trabalhar a expressão e a compreensão orais eram muito tardios, já que, durante muito tempo, a prioridade da escola tinha estado centrada no letramento e, mais especificamente, em uma visão do letramento centrada na escrita.

A mudança torna-se radical desde o século passado até hoje. Em primeiro lugar, porque, atualmente, os currículos já apresentam objetivos muito mais claros sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade. Em segundo lugar, porque o próprio trabalho sobre o letramento afinou muito mais como se fazia a passagem da oralidade à escrita, explorando-se, também, a necessidade de se ter um certo domínio na expressão oral para se poder começar a trabalhar a escrita, identificando quais eram as capacidades a dominar. Ademais, a Psicolinguística e os trabalhos sobre aquisição da língua escrita forneceram muitos elementos da continuidade da expressão oral. Também se fizeram pesquisas que mostraram a influência, por um lado, do domínio do oral para o desenvolvimento da escrita e, por outro, de como o domínio da escrita poderia assumir um papel de álgebra e preparar a oralidade. O impacto pode, assim, ocorrer nas duas direções.

Já que vocês se interessam, particularmente, por gêneros argumentativos, darei um exemplo nesse campo para verem o tipo de interações que se podem produzir. Podemos estar a trabalhar com um grupo de alunos na preparação de um debate oral; e podemos pedir que os alunos façam listas de argumentos, tomem notas, leiam artigos sobre o tema etc. Temos, aqui, uma passagem da escrita à oralidade. Além disso, e inclusive, antes de os alunos participarem de um debate oral público, podem preparar-se com intervenções por escrito ou tomar notas. Nesse caso, temos já a escrita ao serviço da oralidade. E, provavelmente, talvez o ato de escrever ajude a preparar a oralidade. Porém, o contrário também pode ser verdade. A participação em um debate sobre um tema da sociedade também pode ajudar na preparação de uma dissertação oral. Esse foi, então e de fato, um aspecto muito novo: o estudo dessas inter-relações em uma perspectiva de multiletramentos da expressão oral, no sentido de se explorar as atividades de produção oral como preparação para atividades de escrita de gêneros similares ou vice-versa. No meu caso, eu fiz também um trabalho que mostrava que a escrita poderia ajudar a melhorar a compreensão oral, quer dizer, se se participa na escrita de uma argumentação, depois, quando se

ouve um debate oral, tem-se um nível de compreensão diferente, graças ao fato de se ter passado pela escrita. Portanto, ao conhecermos as especificidades da oralidade e da escrita, também temos uma visão mais clara do que são, da circulação e das capacidades entre uma e outra, e que são diferentes, porque, quando trabalhamos um gênero de texto oral, estamos a trabalhar diferentes dimensões. Recordemos que “oral”, etimologicamente, deriva do latim “os, oris”, com o sentido de “boca”; e, na verdade, implica não só a boca como também o corpo, em geral, envolvendo muitas dimensões. Disso decorrem todos os trabalhos sobre fonética, fonologia, organização do discurso oral, entre outros, que ajudam a compreender melhor todas as características específicas a cada gênero.

De uma maneira geral, eu diria que, a partir dos anos 1980, e em todos os países, assistiu-se a uma mudança na perspectiva para o ensino das línguas. A perspectiva dominante a partir dos finais dos anos 1970 ou início dos anos 1980 era a perspectiva comunicativa, em que, para se ensinar uma língua, o mais importante era desenvolver o funcionamento comunicativo. Na escrita, seriam ler e escrever; e, na oralidade, compreender e produzir textos orais. No caso da compreensão, a nossa constatação era a de que muitos dos que têm problemas de compreensão na leitura de um texto, na passagem de um texto oral formal, e complexo – como uma reportagem sobre os vulcões, os dinossauros, sobre um tema científico etc. –, poderiam também ter problemas de compreensão. E, por isso, talvez a escola pudesse trabalhar de maneira mais rigorosa e fina a recepção, o ouvir, o compreender e o interpretar discursos orais. No caso da produção, seria um trabalho a todos os níveis. Com os mais pequenos, inclusive, um trabalho sobre gêneros informais. Mas, no caso da Escola de Genebra, as nossas propostas estão muito mais centradas no trabalho de gêneros de texto formais.

Quando nós escrevemos o livro *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016) em 1998 – obra que resultou de um trabalho coletivo realizado com professores, na Suíça –, reclamávamos um trabalho mais sistemático sobre a oralidade e que clarificasse quais seriam os objetos passíveis de serem ensinados. E penso que tal, naquela época, era uma novidade absoluta. Paralelamente – inclusive, sem nos conhecer –, Luiz Antônio Marcuschi começou a preocupar-se, particularmente, com a clarificação das características do oral e da oralidade e com a relação entre a escrita e a oralidade. Era um trabalho desse tipo que estávamos a realizar na Suíça.

**Entrevistadores:** Qual o lugar ocupado pelo oral na escola e na sociedade do século XXI?

**Joaquim Dolz:** Como sabemos, a escola sempre se desenvolveu, principalmente, para ensinar a ler e a escrever, ainda que o trabalho escolar também sempre implicasse a oralidade. Porém, os objetivos e os conteúdos nem sempre eram muito claros. Por isso é que, neste contexto, há quem fale de OVNI, no sentido de um trabalho sobre a oralidade encarada como, portanto, um Objeto Verbal Não Identificado. E corroboro essa ideia, já que considero que a escola, desde sempre, corrigiu os usos da expressão oral dos alunos a partir de uma norma que era historicamente a norma da escrita, sem reconhecer bem que as normas de uso da oralidade não coincidem com as normas de uso da escrita. Além disso, no passado, o trabalho dos professores consistia mais em deixar que os alunos desenvolvessem a oralidade por meio do banho linguístico que lhes era proporcionado pelas próprias práticas da escola – como uma comunidade discursiva específica –, e não eram trabalhados, pelo menos, de uma maneira mais fina, determinados conteúdos da oralidade com objetivos muito precisos.

Nesse sentido, registra-se uma enorme mudança nesses últimos trinta anos no que se refere ao ensino da oralidade em sala de aula. Há que fazer, aqui, uma distinção entre o ensino de línguas estrangeiras ou línguas segundas, em que se desenvolveram mais os aspectos do ensino da oralidade, e o ensino de uma língua como língua primeira. E, no caso do Português, a atividade verbal da aula era em Português e, inclusive, as crianças ameríndias aprendiam a Língua Portuguesa com esse banho linguístico que recebiam na escola. Temos também o caso dos imigrantes que vinham da Europa, no início do século passado, e que, igualmente por imersão, na escola e na rua, também aprendiam a Língua Portuguesa. Porém, os objetivos concretos e os objetos específicos de trabalho eram intuitivos, não sendo objeto de um trabalho mais sistemático. Felizmente, essa realidade já faz mais parte do passado.

De uma forma sintética, o professor de língua materna fazia uma avaliação intuitiva e, a partir das normas da escrita, revelando alguns preconceitos em relação à própria voz dos alunos. Em geral, não buscava conhecer capacidades de linguagem já demonstradas pelos discentes, partindo delas no ensino de línguas, tomando em consideração a voz dos alunos e os seus possíveis contributos.

Considero que o trabalho que esse professor realizava consistia mais em convocar – e utilizar – a designada norma-padrão, mas com comentários muitas vezes preconceituosos sobre a própria fala regional dos alunos – o que era visível por meio da observação e da análise das próprias práticas da sala de aula. Essa questão dos registros populares era, na verdade, bastante problemática, porque havia já uma parte dos alunos que considerava que a sua fala não era apropriada para a escola e que era marginalizada ao contrário de outras classes sociais que já tinham uma fala reconhecida pela instituição escolar ou considerada como mais próxima das normas exigidas por ela.

Contudo, independentemente desses fatores, quando se perguntava a um professor que trabalho fazia sobre o oral, as respostas incluíam sempre os seguintes aspectos: tratava-se de um trabalho com um oral baseado na escrita, a incluir a recitação de poemas e a encenação de teatro, mas sempre com a escrita a ser utilizada para se fazer uma retextualização do oral.

Na Suíça, o único gênero tradicional da escola, que era trabalhado sistematicamente, era o que se chamava de conferência. Na realidade, era uma exposição oral que tendia a ser preparada pelos alunos em suas respectivas casas. Então, quando começamos a trabalhar nesse campo, preocupamo-nos, em primeiro lugar, em identificar as necessidades reveladas pela escola, para se conseguir dar, portanto, um impulso maior ao oral.

**Entrevistadores:** Por que o ensino do oral é tão relevante?

**Joaquim Dolz:** Poderia sintetizar da seguinte forma alguns dos principais argumentos para defender o ensino da oralidade em sala de aula.

Em primeiro lugar, quando os alunos chegam à escola, é verdade que já falam, porém, muitos desses alunos – sobretudo, os mais novos – apenas falam uma variedade (um idioleto) familiar. Ora, em sala de aula, o trabalho com a oralidade permite não só que se passe da variedade oral das famílias – e que é mais regional – à variedade da comunidade discursiva da escola, como também que se aprenda a se comunicar quer com as próprias aprendizagens realizadas quer com outros colegas da escola.

Em segundo lugar, na Suíça, estamos em um contexto em que 40% ou 50% dos alunos do cantão de Genebra não são de língua familiar francesa. São de famílias de diferentes países do mundo. A preocupação sobre o desenvolvimento da oralidade tornava-se, assim, mais relevante, porque a passagem de uma língua familiar à língua de escolarização exigia um trabalho sobre a oralidade.

O terceiro – e talvez mais importante – argumento assentaria no processo de desenvolvimento do próprio oral. Aos cinco ou seis anos, quando se entra na escola, tem-se um determinado domínio do oral. Porém, podemos continuar a desenvolver a nossa expressão e a nossa compreensão orais durante toda a nossa vida. Além disso, também podemos trabalhar o desenvolvimento da comunicação oral quer para estudantes, quer, especificamente, para professores. A esse respeito, podemos destacar, entre as nossas pesquisas, trabalhos em que participamos de formações de adultos. Por exemplo, uma formação jurídica com gêneros utilizados, nos tribunais, pelos magistrados, para se fazer uma defesa, ou um texto de crítica argumentativa. Também trabalhamos o desenvolvimento da comunicação oral com os professores. Muitas mais possibilidades haveria. Afinal, há gêneros de texto ligados às mais diversas profissões ou às mais distintas esferas de atividade particular em que se pode continuar a promover o desenvolvimento da oralidade nos adultos.

Um quarto argumento importante prende-se à necessidade de um trabalho sobre gêneros de texto orais formais. Afinal, há uma confusão – e Marcuschi também analisou o problema da mesma maneira – entre um oral espontâneo com gêneros de texto orais informais (como o diálogo com um adulto na cantina ou o diálogo com o pai e a mãe) e gêneros mais formais e que um cidadão também tem de dominar, como a realização de uma exposição oral, a participação em um debate, a realização de uma entrevista, entre muitos

outros gêneros, em que a fala em público tem um destinatário mais formal. Ora, o domínio dos gêneros orais formais também é importante para os alunos conseguirem obter uma boa formação.

De uma forma geral, por esse conjunto de razões, consideramos ser importante uma análise das práticas dos professores, já que, afinal, o trabalho preciso sobre a oralidade era sempre limitado e difícil de perceber. Dessa forma, por meio de novas pesquisas, construir-se-á conhecimento que favorecerá o aparecimento de novos dispositivos – como novas sequências didáticas e novos itinerários didáticos – para desenvolver a oralidade.

**Entrevistadores:** Sabendo já que a chamada Escola de Genebra, que o Professor Joaquim aqui hoje representa, desenvolveu um trabalho pioneiríssimo, nesse domínio, quais as grandes escolas que o Senhor destacaria, juntamente com as suas principais ações, no campo da Didática do Oral?

**Joaquim Dolz:** Eu diria que há três grandes escolas, na tradição francófona.

Na primeira escola, defende-se que, para aprender a oralidade, o importante é haver atividades e projetos pedagógicos que a desenvolvam. Todos nós concordamos com essa ideia. Consideramos que deve ser criado o maior número possível de situações de comunicação oral para permitir que os alunos pratiquem e desenvolvam a oralidade. O *slogan* dessa escola seria “A expressão oral se desenvolve, praticando a oralidade”. A recitação de poemas, precisamente, recitando-se poemas. Foi uma novidade à sua época, porque antes pouco se trabalhava com as situações de comunicação. Agora, existem muitos projetos sobre múltiplas situações de jogo e de expressão oral.

A segunda escola é a Escola de Genebra, que eu represento hoje, não só com Bernard Schneuwly como também com toda a equipa que trabalhou para o livro *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009). A nossa tese é a seguinte: ainda que a prática da oralidade seja indispensável, não é suficiente praticar a oralidade. Por outras palavras, não se pode aprender sem atividades de prática da oralidade. Contudo, somos mais ambiciosos: queremos saber quais são as dimensões da oralidade que podem ser ensinadas; e como trabalhar essas mesmas dimensões particulares em oficinas, em ateliês e outros. Vou dar um exemplo. Estando vocês a realizar uma entrevista, também tiveram de se preparar, já que uma entrevista tem determinadas particularidades. Ora, a Escola de Genebra quer clarificar quais são os objetos concretos de ensino. Vamos praticar a entrevista, mas vamos focalizar o trabalho em determinadas dimensões linguísticas, comunicativas, características desse mesmo gênero entrevista. Para isso, é essencial começar pela análise das capacidades iniciais dos alunos. Em segundo lugar, identificamos não só o que os alunos já sabem fazer como também quais os obstáculos encontrados e as lacunas a fechar, a suprimir. Paralelamente, vamos fazer um trabalho de constituição de um *corpus* do texto do gênero ensinado e vamos analisar quais são as dimensões ensináveis desse mesmo gênero. Em terceiro lugar, vamos criar, com os próprios professores, dispositivos didáticos para facilitar o acompanhamento no desenvolvimento da oralidade – é o caso, por exemplo, das sequências didáticas e dos itinerários didáticos. A novidade dessa segunda escola, a Escola de Genebra, assenta, assim, e de forma sintética, na clarificação dos objetos de ensino e das dimensões a ensinar e na criação de dispositivos de ensino adequados às capacidades dos alunos, sempre também a pensar-se na própria progressão das aprendizagens.

A terceira escola é muito característica dos trabalhos de autores franceses, como Pascal Dupont, Michel Grandaty, Sylvie Plane, Claudine Garcia-Debanc, Elisabeth Nonnon etc. No caso desses investigadores, pretende-se dar um passo mais importante, propondo o trabalho sobre a oralidade ao serviço de outras aprendizagens. Por outras palavras, defendem um trabalho sobre as práticas orais dos alunos, na aula, para aprender Ciências, Matemática etc. Essa perspetiva não é, naturalmente, incompatível com a precedente, mas é mais interdisciplinar, concebendo-se os gêneros orais como um instrumento para a aprendizagem de diferentes matérias escolares.

**Entrevistadores:** Poderia sintetizar as transformações que o Senhor considera mais significativas e que terão um maior impacto na Didática do Oral?

**Joaquim Dolz:** Com toda a certeza. No nosso caso, o da Escola de Genebra, poderia destacar dois grandes momentos.

Por um lado, assiste-se à grande evolução de quase não existir dispositivos, ou de haver pouco trabalho nesse campo, para se começar a criar situações e projetos específicos para desenvolver a oralidade, pensando-se também mais em objetivos e objetos particulares de trabalho. Em 1998, isso foi uma novidade absoluta, como resultado de uma pesquisa realizada em anos anteriores e que deu lugar ao livro *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), o que não só representou uma grande mudança como também gerou muitas outras. No ano de 1998, estávamos nós, então, fazendo pesquisas de engenharia didática colaborativa, porque trabalhávamos em estreita colaboração com professores, para que experimentassem sequências didáticas para o ensino da expressão oral e da expressão escrita. Por outras palavras, procurámos ligar a criação de dispositivos didáticos às necessidades específicas dos professores, observando, logo no início, como trabalhavam na aula. Trata-se das designadas pesquisas de engenharia didática de segunda geração, em que as referências não são estritamente linguísticas, mas já se tem em consideração outras pesquisas em Didática das Línguas. Nesse contexto, a Didática da Oralidade começou, de fato, a trabalhar de forma bastante sistemática sobre as práticas de ensino na aula, analisando-se a fala do professor, a fala dos alunos, os intercâmbios tanto para ensinar o oral quanto para ensinar outras matérias. Essas pesquisas foram fundamentais para ajudar a compreender, inclusive, o trabalho sobre as próprias investigações de Engenharia Didática.

Por outro lado, registra-se uma tendência ascendente ou dialética, em que se parte da observação das práticas docentes e da identificação das necessidades precisas dos professores, para a realização de trabalhos de didática colaborativa, ou seja, elaborações em colaboração com os professores. Praticamos, na medida do possível, uma dupla experimentação. Uma primeira experimentação, realizada com os professores que elaboram conosco a sequência didática e os itinerários; e uma segunda, já para se fazer uma difusão mais importante, explorando-se as possibilidades de generalização do trabalho, com uma experimentação dessas mesmas sequências e desses mesmos itinerários já com professores que não foram coautores. Assim, adaptamos muito mais os dispositivos às condições de trabalho específicas do corpo docente. Ainda a esse respeito, eu sempre digo que, em Portugal, experimentam-se mais os materiais que no Brasil. A equipa de Luísa Álvares Pereira – investigadora que foi, no meu entender, a pioneira da Didática do Português, em Portugal – fez sempre um trabalho de experimentação dos materiais antes de os propor. Porém, no Brasil, tenho a impressão de que o mercado editorial publicava – e continua a publicar – livros didáticos com materiais sem uma experimentação prévia, havendo, isso sim, uma visão muito ascendente, ou seja, elaboram-se e vendem-se os materiais sem uma experimentação anterior; e depois logo se vê ou não um efetivo impacto. Ora, eu sou contrário à elaboração de livros didáticos sem um trabalho de pesquisa em colaboração com os professores. E essa é uma particularidade importante das novas pesquisas.

**Entrevistadores:** Ainda em relação às pesquisas de engenharia didática de segunda geração, a que acabou de fazer também referência, quais seriam, na sua opinião, os principais resultados decorrentes da sua implementação?

**Joaquim Dolz:** Em primeiro lugar, há uma maior adaptação dos materiais aos gestos didáticos dos professores, porque se parte de uma análise da prática do professorado. Em segundo lugar, os materiais também se adaptam às capacidades iniciais dos alunos, graças à análise de aulas observadas, tendo-se também em conta as diferentes faixas etárias discentes. Em terceiro lugar, registra-se uma multiplicação e uma diversificação dos tipos de dispositivos colocados à disposição dos professores.

**Entrevistadores:** E, precisamente a respeito de tais dispositivos para o ensino do oral, o que nos dizem as investigações sobre as melhores práticas de ensino do oral?

**Joaquim Dolz:** Há não só projetos de comunicação simples, com minissequências ou sequências didáticas de base simples, especialmente para os alunos mais novos, como também sequências didáticas clássicas e que se podem realizar em duas ou três semanas de trabalho em aula; e temos, ainda, o que chamamos de itinerários.

A principal novidade dos itinerários assenta no fato de que, havendo um trabalho por etapas, se multiplicam as atividades de linguagem. Por outras palavras, se estivermos a preparar os alunos para um debate, começa por haver uma primeira etapa, após a qual há a realização de um primeiro debate, identificando-se as capacidades e as dificuldades discentes; segue-se uma segunda etapa, em que se trabalham outras dimensões, havendo a realização de um novo debate e identificando-se os progressos conseguidos; e outras etapas iguais a essas se seguem. Um itinerário dura, assim, mais tempo, mas o número de realizações – no caso – orais (já que os itinerários também permitem um trabalho com gêneros escritos) é, de fato, mais importante.

Entretanto, o mais importante ainda dos itinerários alicerça-se nas chamadas atividades metacognitivas, segundo a designação de Stephane Colognesi – sendo que nós temos a tendência para usar a expressão “atividades metalinguageiras”. No caso do debate, depois de uma exposição ou de uma discussão sobre determinados aspectos positivos de uma posição, o que se pretende é ajudar os alunos a tomarem consciência das capacidades já presentes e dos aspectos que ainda se podem trabalhar, para melhor controlar o comportamento, a atividade verbal, na etapa seguinte, já que, depois de cada realização do gênero, há uma autoavaliação e uma discussão, com atividades metacognitivas ou metaverbais sobre o próprio trabalho realizado. Esse é um trabalho que o professor pode fazer se dispuser de mais tempo para conduzir um projeto.

**Entrevistadores:** Ainda recuperando um elemento a que o Professor Joaquim fez menção em uma das suas respostas anteriores: a recitação. Observamos que também ainda há necessidade de esclarecer a postura teórica em relação à oralidade e à oralização – nomeadamente, qual o oral/quais os orais a ensinar e como o/os ensinar? Qual seria a sua perspectiva para isso? Por exemplo, no caso da recitação de poemas, na minha perspectiva em particular, recitar poemas é oralização ou oralidade?

**Joaquim Dolz:** A sua pergunta é muito importante. A ordem escritural tem de fato especificidades, não sendo, por isso, a mesma que a ordem do oral. Se contarmos de cor contos aos nossos filhos pequenos, eles sabem que não é a mesma coisa contar um conto espontaneamente – criando um *feeling* adequado para se escutar um conto – e ler um conto ou até ler um conto para interpretar e comentar ao mesmo tempo; são três coisas diferentes. A prática tradicional do folclore, inclusive das pessoas não letradas, consistia em contar um conto na beira da lareira; e há grandes contadores, inclusive, contadores excelentes em países pouco alfabetizados. Há, inclusive, a função de *griot* na cultura mandingue, que não sabia escrever, mas memorizava a epopeia dos mandingues e sabia contar. No meu caso, quando formo os professores para a escola infantil ou fundamental, sublinho sempre que eles devem ter um repertório de dez ou quinze contos e criar determinados rituais adequados; por exemplo, um dia por semana, criar um ambiente propício a contar um conto. E não estou a falar da leitura. Outra coisa diferente é a oralização de um conto escrito, e o aluno sabe que o próprio estilo do ato de contar é diferente; por isso, quando se modifica algo, o estudante pode exigir a fidelidade ao original.

Porém, uma forma de entrar na ordem escritural é, claro, a leitura em voz alta de textos, em particular de contos; e, mesmo nesses casos, os alunos estão, naturalmente, a aprender. Curiosamente, um bom leitor em voz alta de um conto pratica elementos de oralidade e, em algumas vezes, o fato de partir de um texto escrito permite também trabalhar alguns aspectos da oralidade com um apoio visual. Por exemplo, se fizermos teatro, pode tratar-se de uma improvisação a partir da oralidade ou pode haver um texto escrito. De uma maneira ou de outra, alguns textos escritos são textos já próximos da oralidade. Podemos escrever jogando com formas de oralidade e aqui é que está a dificuldade.

Mas, se se eu quiser corrigir a entonação expressiva, eu posso, na leitura expressiva de um conto para outros, trabalhar a entonação expressiva, marcar de maneira bastante clara os grupos rítmicos. Então, em atividades de oralização de um texto escrito, também se podem trabalhar dimensões da oralidade.

O que se passa é que eu sou partidário de, a um momento determinado, haver um trabalho estritamente sobre gêneros orais sem apoio da escrita – ainda que, em algumas vezes, esse apoio possa, claro, existir. Da mesma maneira que, quando se ensina a ler, se pode usar algo com imagens, mas, a um momento determinado, decide-se que se vai entrar no texto já sem o apoio das imagens, porque os objetivos são diferentes. Por exemplo,

também não pode haver apenas um trabalho com histórias de quadrinhos; a um momento determinado, os alunos, para serem letrados, também têm de aprender gêneros em que a escrita domine.

Portanto, a gestão das dimensões multimodais é difícil e importa ter consciência do que é que se trabalha, fundamentalmente, em uma ou outra, com a possibilidade de, por vezes, haver também atividades de oralização. Afinal, nesses exercícios, os alunos também podem descobrir dimensões de oralidade.

A resposta é, portanto, complexa, mas é então esta a minha posição. Se eu tivesse de falar com professores do Ensino Fundamental, diria, por exemplo, no caso do conto: aprendam a contar contos sem ler, porque é diferente a leitura de contos, e aprendam a ler de maneira expressiva contos e aprendam também a parar e verificar se os alunos compreendem e, ao mesmo tempo que estão lendo, discutam sobre a interpretação em situações diversas, como em círculos de leitura ou leitura oralizada pelo professor, para se chegar a uma interpretação coletiva para ajudar a compreender melhor o conto. São três situações diferentes. Mas o conto é um gênero muito clássico. E um dos contributos do nosso trabalho é a diversificação; trabalhamos tanto com o contar contos como com o participar em um debate ou a trabalhar sobre discussões, textos monológicos ou pluridialógicos. E o dialogismo está em todas as partes. É importante trabalhar não apenas a recepção e a produção oral, na oralidade, como também na interpretação. O diálogo é de fato fundamental e as formas diversas de diálogo são muito importantes para o ensino da oralidade.

**Entrevistadores:** De que forma o aparecimento e a difusão de novas tecnologias digitais têm trazido (se for o caso) contribuições ao domínio do ensino e da aprendizagem do oral?

**Joaquim Dolz:** Eu sou defensor do uso das tecnologias, e já fui por vezes criticado por tal – e levo sempre a sério as críticas que me fazem –, porque se pode chegar a uma deriva tecnicista; e é verdade. É verdade que, em algumas vezes, eu próprio me surpreendo, quando vejo como as crianças de dois ou três anos mexem na televisão e no celular; e a tecnologia permite fazer coisas que, há cem anos, ninguém podia imaginar – como nós, a tantos quilômetros de distância, em uma entrevista, como se estivéssemos lado a lado. Essa riqueza é importante.

Há, ainda, derivas ecologistas. Com o celular, a gente também não se dá conta da energia que está usando.

Há, igualmente, derivas mais importantes do ponto de vista estritamente humanista; afinal, a comunicação não vai ser resolvida exclusivamente pela tecnologia, e o ensino e a aprendizagem a distância têm os seus limites.

Quando alguns políticos defendem o ensino a distância com os alunos mais pequenos, de imediato, damo-nos conta da diferença entre uma relação direta e uma relação a distância e de como, na educação, o contato direto é fundamental.

Nesse sentido, eu vejo as possibilidades de uma deriva tecnicista e reconheço que o acompanhamento e a aprendizagem não podem depender, unicamente, das ferramentas. O que eu defendo é que, a partir do momento em que existem ferramentas e temos um atraso no ensino, o uso de ferramentas já existentes pode facilitar a aprendizagem.

No caso da oralidade, eu sublinharia os seguintes aspectos fundamentais. Por um lado, eu sou partidário de um trabalho com um *corpus* diversificado; e nós, aliás, representamos, cada um, um português muito particular. E, no caso por exemplo do Brasil, eu considero importante os brasileiros ouvirem textos, canções orais dos mais diferentes lugares do país, além dos mais distintos lugares de África, inclusive, o crioulo de diferentes países africanos e também de Portugal, porque acabam por adquirir uma visão mais ampla da língua.

Por outro lado, a tecnologia hoje existente abre a aula a muitas possibilidades que não seriam possíveis há 30 ou há 40 anos. Hoje, os países ricos já têm quadros em que não se escreve à mão, havendo, ainda, mais possibilidades na sala de aula se houver um computador; no caso da oralidade, passa a ser possível gravar as produções orais. Também podemos apresentar um *corpus* de textos, e os alunos aprendem a fazer debates ouvindo e tratando de compreender; eles podem também se documentar de forma multimodal, podem se

gravar oralmente, podem se ouvir e tomar consciência do seu desempenho. Além disso, pode haver atividades metacognitivas sobre a fala e a compreensão da fala dos outros, permitindo ouvir o texto oral mais de uma vez, se for preciso.

Os alunos podem, igualmente, comunicar a distância. Tudo isso é importante. Durante a pandemia, fomos obrigados a mudar o tipo de contato. Mudando o tipo de contato, os professores e outros profissionais encontraram novas formas de trabalhar, que eu acho que devem ficar. Por exemplo, uma professora que começou a dar aulas de literatura portuguesa para surdos a distância, usando, simultaneamente, a linguagem de sinais, o português oral, o português escrito e legenda para facilitar a passagem, criou um sistema que, para uma lição que eu analisei, é muito mais rico, provavelmente, do que a lição presencial, porque havia uma multiplicidade de signos. Não defendo, porém, que se tenha sempre de trabalhar assim. A tese que eu defendo, com Aina Monferrer, é a de que as tecnologias são complementares à aprendizagem de línguas, maternas e estrangeiras, inclusive, para desenvolver a oralidade na língua de escolarização.

Assim, nem tudo se tem de fazer com *podcasts* ou materiais para o ensino a distância, mas a multiplicidade, inclusive, de dispositivos para autocorreção dos alunos é enorme. E a minha queixa é a de que a tecnologia existe; porém, a escola ainda não se apropriou, suficientemente, dessas novas tecnologias para o ensino da oralidade.

Ademais, os materiais e os recursos tecnológicos são muito importantes. Eu defendo, portanto, a utilização desses recursos de uma forma controlada e de maneira crítica. E isso quer para o ensino das línguas estrangeiras, tendo contato com alunos de outros lugares, quer no ensino da língua primeira, inclusive, para enriquecer o trabalho com variedades; afinal, podemos colocar em contato, por exemplo, alunos de uma escola do nordeste com alunos de uma escola do Paraná ou de uma escola portuguesa, e descobrir outras formas de falar ou como funciona um debate, uma entrevista etc.

Sou a favor, assim, da possibilidade de o professor dispor de boas ferramentas de trabalho, adaptadas às situações de ensino, e tomando em consideração as necessidades dos alunos, e fico atento a possíveis consequências disso.

A verdade é que os efeitos disso também existem nos multiletramentos, por exemplo, quando os pesquisadores se interessam muito pelos multiletramentos, mas se esquecem da língua. Trabalhar com histórias em quadrinhos e ensinar a ler essas mesmas histórias é importante; porém, são textos muitas vezes com apenas duas frases escritas, sendo importante não esquecermos o trabalho com textos mais extensos. É claro que a articulação entre a imagem e o texto na história em quadrinhos é interessante, mas também é interessante, em outras situações, dar prioridade ao texto sem imagem, assim como é igualmente interessante trabalhar a oralidade sem ajuda de outras técnicas, mas diretamente no diálogo entre professor e aluno. Portanto, não defendo uma generalização, mas, sim, uma experimentação e uma exploração das novidades tecnológicas existentes e que muitos professores ainda não dominam totalmente.

**Entrevistadores:** Ainda a respeito das tecnologias e dos novos gêneros que têm surgido, qual a sua opinião sobre a polêmica relativa ao *podcast* – a que fez já também menção –, no sentido de o considerar como um gênero ou como um suporte?

**Joaquim Dolz:** Reconhecendo, desde já, ser uma questão complexa, defendo que se trata de um suporte que pode dar lugar a vários gêneros. Vejamos. A canção é um gênero; se se analisa a interação entre música e texto, uma cantiga de roda tem determinadas características linguísticas e melódicas, e é imediatamente identificada como pertencendo, precisamente, ao gênero cantiga de roda, não sendo uma canção em geral; e isso acontece com uma canção de *rap*, de bossa nova. Temos também os exemplos da canção de ninar, para dormir; do hino nacional, com conteúdos patrióticos e uma estrutura igualmente particular. Cada gênero tem, assim, as suas características específicas; e considero que é mesmo importante levar essa diversidade de gêneros para a aula. No caso dos *podcasts*, se temos muitos, por exemplo, que são de instruções, temos já outros que não o são. Nesse sentido, e para mim, é um recurso que pode dar origem a diferentes gêneros, portanto, de *podcasts*. Ainda assim, reconheço que a minha resposta é discutível.

**Entrevistadores:** Como o Professor Joaquim sublinhou, as pesquisas atuais de engenharia têm em conta as análises das práticas, fazendo-se a ponte com a própria formação de professores a respeito do oral e do respetivo ensino. O que é importante considerar no processo de formação inicial e de formação contínua dos docentes para o trabalho com a oralidade?

**Joaquim Dolz:** Dou muita importância ao fato de as pesquisas de engenharia atuais já terem em conta as análises das práticas docentes; afinal, antes, havia unicamente uma Linguística Aplicada, no sentido primeiro do termo; os conhecimentos que tínhamos de Fonética, Fonologia e outros eram aplicados ao ensino, sem se partir de uma análise da realidade e das condições da escola e do que acontecia na própria sala de aula. Agora, já se parte de uma análise das práticas para construir dispositivos que facilitem o trabalho profissional dos professores.

As pesquisas sobre a atividade de ensino da oralidade e sobre a formação de professores têm, assim, toda a sua importância, porque se estão formando professores, atores fundamentais em todo esse processo. Penso, por exemplo, na pesquisa com Gustavo Lima e Juliana Zani, com uma formação dos professores, no domínio da oralidade, com um projeto de criação e teatralização das fábulas construídas pelos próprios docentes.

No Brasil, ligado à pandemia, mas também já antes da pandemia, o interesse sobre os multiletramentos permitiu desenvolver um trabalho sobre gêneros novos da internet, como o *podcast*, no contexto das aulas a distância, o que tem também muita importância. No caso das nossas investigações, temos uma análise do trabalho de uma professora de Brasília sobre ensino da poesia visual ou poesia concreta com alunos surdos (DOLZ; LIMA; ZANI, 2022). Trata-se de uma combinação plurilíngue do trabalho em Língua Portuguesa, oral e escrita, com a Língua Brasileira de Sinais (a Libras).

Era particularmente interessante ver no período da pandemia como se trabalhava a distância, combinando as diferentes línguas, no sentido de sistemas semióticos; é uma atividade de multiletramentos no sentido pleno do termo. Aqui, há muitas novidades e penso que o Brasil é um país pioneiro nas questões de multiletramentos.

Para dizer a verdade, desde o início dos trabalhos sobre a oralidade, há precisamente um trabalho com os diferentes sistemas semióticos que a compõem. Nós, já em 1997, escrevemos um capítulo (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) a explicar como se entrecruzavam os diferentes sistemas semióticos em um gênero de texto, como se combinavam as dimensões paraverbais, cinésicas e, inclusive, a forma de vestir, os suportes escritos etc. Afinal, quando se dá uma conferência, utilizam-se os *powerpoints*, os gestos, a mímica facial, a entonação e ainda há todas as questões da própria musicalidade.

Atualmente, poderia também destacar o trabalho sobre a canção em quatro línguas diferentes (AS POTENCIALIDADES..., 2022); e, mais globalmente, sobre os gêneros da canção, em geral, no ensino das línguas. De um ponto de vista multimodal, uma canção implica sempre a música; não é unicamente a letra da canção que é importante. Porém, os livros didáticos, quando trabalham a canção, tomam unicamente em conta a letra e fazem apenas um trabalho de análise crítica dessa. Eu acho que os gêneros da canção são muito diversos e permitem um trabalho maior e mais sistemático sobre a articulação entre musicalidade e letra. E isso tem um interesse particular, porque, se se trabalha a canção, implicitamente se trabalha também a melodia da linguagem, o que é importante para desenvolver uma língua, nomeadamente, para desenvolver não só a entonação expressiva como também as dimensões suprasegmentais da língua, que também são importantíssimas.

**Entrevistadores:** O Professor Joaquim disse que, na França, há uma avaliação em grande escala para a oralidade, os monólogos, como se fosse o nosso ENEM aqui. Poderia falar um pouco mais sobre isso?

**Joaquim Dolz:** Atualmente, na França, e no que corresponde ao ENEM brasileiro, solicita-se aos estudantes uma avaliação do oral, o que faz agora com que os professores tenham um interesse maior por tudo o que se relacione à oralidade, porque não sabem como fazer, não sabem como avaliá-la.

Na Suíça, no Ensino Fundamental, há vinte anos, nós introduzimos uma prova de compreensão oral e era muito interessante, porque se podia ver o paralelo seguinte: os alunos que compreendiam no momento da leitura do texto; e os alunos que compreendiam só após a gravação oral ser passada umas duas vezes. Mas, no ensino de línguas estrangeiras, claro, a prova tem uma parte oral.

A tendência é, portanto, para a exigência de uma avaliação na oralidade. Afinal, e com a continuação dos estudos, poder atentar na oralidade, e não unicamente na escrita, é de fato essencial, porque a oralidade é exigida em várias esferas, como a profissional. Nós, na nossa formação profissional, inclusive de maturidade profissional dos alunos que fazem formação profissional, trabalhamos a entrevista para conseguir um emprego.

**Entrevistadores:** Para terminar, em relação a tudo o que a gente discutiu, quais os desafios principais da atualidade com que se depara a Didática do Oral?

**Joaquim Dolz:** Se tiver de falar de desafios, são muitos.

Um primeiro desafio, e esse é um desafio muito importante para o Brasil, é analisar as práticas dos professores dentro das respectivas condições de trabalho, identificando o que se pode fazer, porque o Brasil é um país com escolas de uma grande qualidade, privadas e públicas, mas há uma diversidade muito grande. Esse desafio incluiria, assim, compreender quais são as necessidades e as possibilidades em um país tão grande como o brasileiro, sempre melhorando o que se faz sobre a oralidade, e em respeito para com as outras dimensões da língua, porque não é unicamente a oralidade; a prioridade é sempre, na verdade, o funcionamento comunicativo. E, nesse contexto, ver que prioridade teremos de dar à oralidade, em função das referidas condições de trabalho e da heterogeneidade de alunos. Em suma, conhecer melhor as condições de trabalho dos professores e as necessidades dos alunos; e, para isso, também realizar pesquisas sobre as práticas de ensino da oralidade e analisá-las, para delas partir o trabalho em sala de aula.

Um segundo desafio. Em função das observações sobre as necessidades, estabelecer mais estudos sobre a progressão das aprendizagens, porque as bases nacionais curriculares não detalham, com suficiente minúcia, o que se pode fazer nas diferentes idades.

Um terceiro desafio. O desenvolvimento de pesquisas de Engenharia Didática, nomeadamente, com a criação de novos dispositivos. Por exemplo, eu gostaria de trabalhar sobre a canção e ver como se pode trabalhar a canção no Brasil, porque há uma cultura enorme sobre esse gênero. Esse trabalho permitiria uma articulação entre muitas dimensões e, culturalmente, parece-me particularmente interessante. Todavia, eu não trabalharia os mesmos gêneros da canção para todos os níveis de ensino, nem faria o mesmo tipo de atividades.

Um quarto desafio. A avaliação das capacidades. Como se avalia? Quais são os critérios? Quais as capacidades do oral a avaliar, em função dos gêneros de texto? São reflexões importantes que devem ser consideradas no trabalho com a oralidade.

Um quinto desafio. Há aspectos elementares sobre fonologia que o professor deve conhecer, porque sem consciência fonológica é muito difícil ensinar a oralidade. A criação de uma gramática pedagógica ou um livro de referência, para os professores, sobre o que sabemos hoje sobre os gêneros de texto orais, sobre a fonética, seria importante. E talvez esse livro de referência fosse diferente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Um sexto desafio. A formação dos professores. Quando estava a dar aulas, os cursos de Didática do Francês eram obrigatórios, mas os cursos sobre Didática do Oral já não eram. É certo que eu dava nos cursos de Francês conteúdos de oralidade, mas eu precisava de cursos inteiros para apresentar as bases do ensino da oralidade. Ora, em um caso como o Brasil, eu acho que temas de sociodidática das línguas, no plural, seria importante, porque existe o fervor patriótico dos brasileiros que faz esquecer que, no Brasil, há outras línguas, como as ameríndias e as estrangeiras. Seria relevante fazer uma articulação em seminários de diferentes línguas. Um trabalho para facilitar passagens de uma língua a outra e para desenvolver o plurilinguismo dos alunos; esse seria um desafio muito relevante e com um interesse particular.

Um sétimo desafio. Coordenar um ensino integrado. Há o ensino integrado de línguas diferentes; e como articular as aprendizagens em diferentes línguas? É também preciso refletir acerca disso.

Um oitavo desafio. Ser o professorado capaz de descobrir como a expressão e a compreensão orais facilitam as aprendizagens de diferentes matérias escolares. Esse já seria um trabalho interdisciplinar relevante. É necessário o reconhecimento de que um trabalho sobre a comunicação oral poderia de fato facilitar tanto as aprendizagens dos alunos quanto a qualidade do trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

- AS POTENCIALIDADES da canção no ensino de oralidade. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (1h51 min.38). Publicado pelo canal LABOR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmJ8JrHH8fI>. Acesso em: 01 jan. 2023.
- DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard (ed.). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2001. v. 1: 1ère.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. 4<sup>th</sup> ed. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2016.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, Paris, n. 15, p. 27-40, 1997.