

Oralidade, gêneros orais e espontaneidade: uma relação possível nas práticas educativas formais?¹

Roxane Gagnon²

 <https://orcid.org/0000-0002-8155-6128>

Luzia Bueno³

 <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Resumo

A oralidade e os gêneros orais ainda não recebem o mesmo destaque que a escrita no ensino brasileiro e no suíço. Contudo, pesquisas indicam um avanço nas iniciativas de abordá-los, centrando-se em um ensino de suas regularidades. Neste artigo, pretende-se abordar um aspecto pouco explorado nesse ensino, o da espontaneidade nas comunicações orais. Para isso, mobiliza-se o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo articulado à didática do oral; e analisam-se documentos de prescrição, materiais didáticos e entrevistas com professores. Os resultados indicam que a espontaneidade não é destacada e que já há suportes que podem favorecer o seu desenvolvimento, mas é necessário investir mais na formação de professores para esse trabalho.

Palavras-chave: Espontaneidade. Oralidade. Gêneros orais. Formação de professores.

Oralité, genres oraux et spontanéité : une relation possible dans les pratiques éducatives formelles ?

Résumé

L'oralité et les genres oraux ne bénéficient toujours pas de la même place que l'écriture dans l'enseignement brésilien et suisse. Cependant, la recherche témoigne de progrès dans les initiatives visant à les intégrer, notamment en ce qui concerne l'enseignement de leurs régularités. Cet article se propose d'explorer un aspect peu étudié de cet enseignement : la spontanéité dans la communication orale. À cette fin, le cadre théorique de l'interactionnisme sociodiscursif est mobilisé en lien avec la didactique orale ; des documents de référence, du matériel pédagogique et des entretiens avec des enseignants sont analysés. Les résultats indiquent que la spontanéité n'est pas suffisamment mise en avant et que, malgré l'existence de dispositifs pouvant favoriser son développement, un investissement accru dans la formation des enseignants est nécessaire.

Mots-Clés : Spontanéité. Oralité. Genres oraux. Formation des enseignants.

Introdução

A oralidade e os gêneros orais ainda não recebem o mesmo destaque que a escrita no ensino brasileiro e no suíço. Contudo, conforme as pesquisas (Bueno; Zani; Jacob, 2021; Magalhães *et al.*, 2022; Nascimento, 2022), cada vez mais há iniciativas, ainda que isoladas, de levá-los para a sala de aula. Nesse processo, há um trabalho intenso com as regularidades dos

¹ Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² Haute École Pédagogique, Lausanne: roxane.gagnon@hepl.ch.

³ Universidade São Francisco, Itatiba: luzia.bueno@usf.edu.br.

gêneros e um cuidado com os gêneros formais, de acordo com a defesa de Schneuwly e Dolz (2004).

Esse trabalho com gêneros públicos formais é muito importante para a formação dos alunos e deve prosseguir, porque lhes permitirá saber agir em diferentes situações comunicativas de que participam. Todavia, a centralidade desses gêneros públicos formais precisa necessariamente excluir um aspecto – a espontaneidade – que pode acompanhar a oralidade?

Nosso objetivo neste artigo é refletir sobre uma possível resposta para essa questão, focando em uma discussão sobre a possibilidade de haver, junto com o ensino das regularidades do gênero e da apropriação dessas pelos alunos, um trabalho também com a espontaneidade nas produções orais. Em nossas discussões, articulamos os contextos brasileiro e suíço, uma vez que, no tocante ao trabalho com o ensino da oralidade, dos gêneros orais e da espontaneidade, encontramos nos dois contextos um quadro bastante semelhante.

Para isso, apresentaremos uma fundamentação teórica que destaca a espontaneidade na formação dos alunos; analisaremos um documento de prescrição brasileiro, a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2018), para verificarmos o que ela propõe sobre isso; indicaremos o modo como um percurso didático pode contemplar essa temática; e traremos as reações de professores que já se implicaram na aplicação de sequências didáticas sobre o espontâneo.

Fundamentação teórica

Na comunidade francófona, um conjunto de trabalhos que examinam as concepções ou práticas de ensino mostrou que os professores recorrem mais a gêneros como a exposição oral ou a narrativa de poesia quando abordam a expressão oral (Dumais; Soucy, 2020; Gagnon; De Pietro; Fisher, 2017; Guillemin; Ticon, 2017; Nolin, 2013). No Brasil, pesquisas também indicam que poucos são os gêneros orais levados à sala de aula (Magalhães *et al.*, 2022; Nascimento, 2022). Essas concepções e práticas se devem ao fato de que, tanto nos meios de ensino quanto nas prescrições oficiais, as construções frequentes na oralidade são pouco representadas nos escritos escolares (Berrendonner, 2014; Gagnon; Benzitoun, 2020; Giroud; Surcouf, 2016). Mesmo hoje, apesar da vontade afirmada de tratar a oralidade e a escrita em pé de igualdade,

os percursos orais dos novos meios de ensino obrigatórios para a Suíça romanda dão grande importância à oralização ou à memorização de textos escritos.

Essas concepções e práticas explicam-se, portanto, não só pelo fato de que os meios de ensino e as prescrições dão pouca importância à linguagem comum, tal como é falada nas práticas linguísticas cotidianas, mas também porque a língua falada é considerada defeituosa em relação ao escrito (Gadet, 1996; Gagnon; Benzitoun, 2020; Marcuschi, 2001). Desse modo, o escrito é, então, transposto como uma língua estrangeira a ser aprendida, em vez de uma extensão de uma língua já amplamente adquirida.

O uso que fazemos da língua falada no nosso dia a dia é limitado pelos modos de produção e pela situação de enunciação. É impossível falar espontaneamente como se escreve, devido aos processos envolvidos na conceituação da mensagem e na sua produção. Conhecer melhor as estruturas da língua falada e suas restrições permitiria aos professores levá-las em consideração em seu ensino e, ao mesmo tempo, valorizar as habilidades orais das crianças. Assim, capitalizamos um dos principais trunfos da oralidade como objeto de ensino: ela é aprendida antes da entrada na escola e constitui o meio de todo aprendizado escolar.

As características das situações de comunicação oral

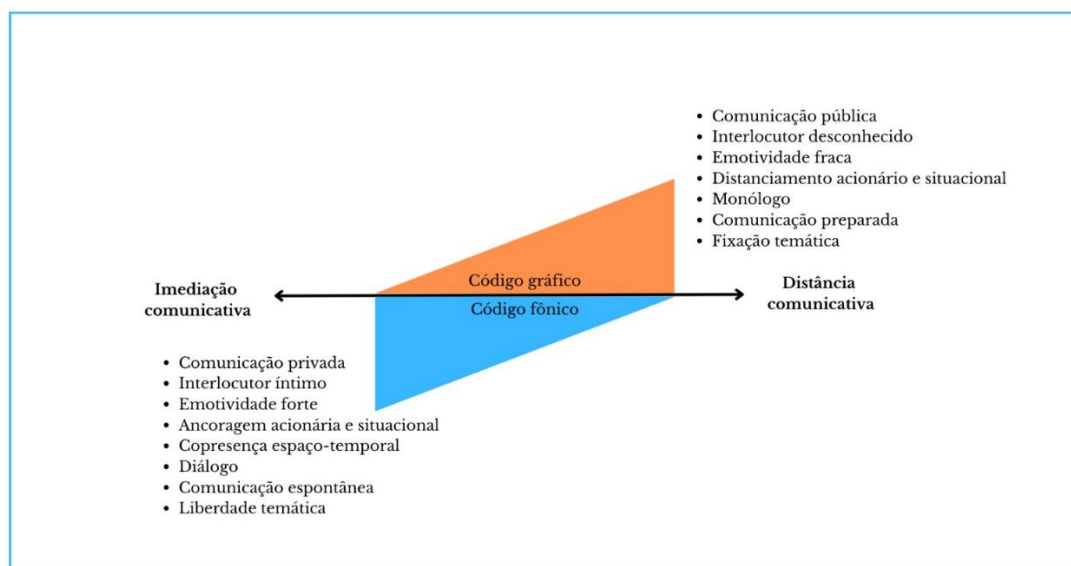
As dimensões pluricódicas e multimodais constituem as principais especificidades da comunicação oral. Ela é pluricódica, pois baseia-se em grande parte em sistemas semióticos não linguísticos (Béguelin, 2000). É também multimodal, pois mobiliza o corpo, os movimentos, os deslocamentos no espaço; e, às vezes, envolve suportes visuais para a fala (Coletta, 2004). Frequentemente imediato, o espaço-tempo em que a comunicação oral se insere é compartilhado pelos interlocutores, realizando-se de forma quase sincronizada. Ela ocorre constantemente em tempo real entre um locutor que produz enunciados e um interlocutor que os percebe ao vivo (Koch; Oesterreicher, 2001; Porcher, 1995). Além disso, um discurso oral é um evento único e fugaz que exige do ouvinte uma atitude de recepção muito diferente daquela da recepção escrita e que implica mobilizar estratégias de escuta (Gagnon *et al.*, 2021).

Além disso, a palavra falada não deixa rastros: somente os meios tecnológicos cada vez mais acessíveis permitem contornar essa configuração (Garcia-Debanc, 1999). A escrita é uma dessas tecnologias. Por fim, a comunicação – e essa é uma das principais questões do ensino –

toca em dimensões íntimas e relacionadas à identidade (Gagnon; Colognesi, 2025; Garcia-Debanc, 1999): podemos pensar em questões de sotaque ligadas à pronúncia ou na relação com o corpo que precisa ser desenvolvida, pois falar em público gera estresse ou emoções fortes (Stordeur *et al.*, 2025). Essas características, que tornam a linguagem oral tão específica e rica, precisam ser levadas em conta ao considerar o modo como ela deve ser ensinada.

Os usos da linguagem variam de acordo com a situação de comunicação. A fim de explicar as características dos contextos de comunicação próprios da linguagem oral e daqueles próprios da linguagem escrita, Koch e Oesterreicher (2001) propuseram um modelo – mostrado na Figura 1, a seguir – que permite esclarecer os modos de produção próprios da linguagem oral, graças a uma distinção entre o que diz respeito ao meio (canal) e o que concerne à concepção, o que corresponde ao “estilo linguístico do enunciado”. De forma simples, se seguirmos esse modelo, consideramos que um texto pode ser realizado oralmente, mas pertencer a uma concepção escrita (um conto escrito pode ser oralizado, ou seja, lido em voz alta); inversamente, um texto pode seguir certas exigências do meio escrito e ser ao mesmo tempo de concepção oral (as mensagens de texto que escrevemos para nossos entes queridos, por exemplo).

Figura 1 – Continuum comunicativo de Koch e Oesterreicher (2001)



Fonte: tradução das autoras de Koch e Oesterreicher (2001, p. 585)

O recurso a esse esquema esclarece a relação entre o oral e o escrito nas situações de comunicação propostas aos alunos. Essa relação convida a refletir sobre as características das situações de comunicação oral:

- Qual é o grau de formalidade da situação? Trata-se de uma conversa formal ou informal?
- Qual o grau de planejamento necessário: espera-se uma fala espontânea, uma apresentação oral preparada com base em um suporte escrito, um texto escrito oralizado (texto lido, recitado ou dito)?
- O texto é produzido individualmente (monogerado) ou em conjunto (poligerado)?
- O texto é gravado em formato de áudio ou vídeo ou apresentado ao vivo? Como tratar a voz, o corpo e o espaço?

Partindo desses pressupostos, na próxima seção, focaremos no modo como o professor pode realizar o seu trabalho com a oralidade e os gêneros orais.

A escolha dos suportes de referência para trabalhar a compreensão ou a produção oral

Para integrar as atividades de compreensão e produção oral em projetos de comunicação que articulam a aprendizagem linguística e cultural, o professor deve selecionar textos que ilustrem tanto práticas linguísticas orais *autênticas* e cotidianas quanto práticas formais que exijam uma linguagem pública. A determinação do *corpus* baseia-se em cinco critérios de escolha (Gagnon; Benzitoun, 2020, p. 44-45):

1. A fonte do documento sonoro proposto: trata-se de um documento sonoro, vídeo, suporte escrito, etc.? Trata-se de um documento bruto, “autêntico”, adaptado para fins didáticos, ou de um documento criado para fins de ensino ou aprendizagem?
2. O gênero textual, o ato de falar, a situação de comunicação ilustrada.
3. As características multimodais (dimensões linguísticas, vocais, visuais) e materiais do suporte. Em que formato é apresentado o conjunto observado? O que se dá para ouvir, ver, ler?
4. A matéria linguística trabalhada: a variedade da língua apresentada e seu funcionamento: como caracterizar a morfologia, a sintaxe e os usos do francês apresentados no corpus? É importante prestar atenção especial às formas linguísticas utilizadas nas situações de comunicação que são mostradas aos alunos para que eles tomem consciência das expressões utilizadas em situações formais e informais.

5. O espaço dado às dimensões relacionadas à voz e ao corpo na comunicação oral.

O documento sonoro e/ou visual, em papel ou digital, utilizado como suporte será exemplar, por um lado, porque está em conformidade com as práticas linguísticas efetivas e, por outro, porque serve de modelo para o gênero trabalhado. Para De Pietro (1997), o uso do suporte ou do documento mostrado como exemplo deve estar em conformidade com os princípios didáticos empregados, os quais orientam a modelagem das práticas linguísticas. Além disso, na escolha dos suportes, é importante dar espaço a diferentes registros de linguagem e a situações que mostrem orações espontâneas ou planejadas, orações de proximidade ou distância, envolvimento emocional ou não, prevalência ou apagamento da situação de comunicação. Essa diversidade visa colocar o aluno em contato com atos comunicacionais que ocorrem em diversas situações e dizem respeito a diferentes objetos, diferentes pessoas e diversas maneiras de se expressar. Essa variedade incluirá exemplares:

- Da expressão oral espontânea (linguagem falada): reportagens de rádio ao vivo que dão espaço à opinião popular; relatos de vida contados espontaneamente; debates argumentativos animados que pressupõem liberdade temática.
- Da oralidade planejada, ou seja, uma oralidade formal que se baseia em parte em um suporte escrito: exposições orais, apresentações de pôsteres científicos ou um audioguia turístico.
- Do falado-escrito (texto escrito com o objetivo de dar a impressão da fala): os comentários humorísticos no rádio, o *slam*.
- Do escrito-lido em voz alta (linguagem escrita oralizada): um poema recitado, narrado; uma peça de teatro; um boletim de notícias; um documentário sobre uma figura histórica.
- Transcrições escritas de textos orais.

Esse trabalho com *corpora* autênticos ou representativos permite esboçar “modelos de registros da linguagem oral” (Blanche-Benveniste, 1998) e refletir com os alunos sobre o que é um bom modelo linguístico e o modo como adaptar a fala a um conjunto de características das situações de comunicação.

O interesse de propor atividades que estimulem a expressão oral espontânea

A espontaneidade confere uma relação diferente ao erro linguístico (Tabensky, 1997) e liberta temporariamente a fala do aluno: não há respostas certas ou erradas. Situações em que o aluno deve inventar uma história no aqui e agora ou participar de debates argumentativos sobre um assunto não preparado geram uma nova relação com a língua, pois o envolvimento em tal tarefa minimiza o medo da censura coletiva e o leva a assumir-se completamente ao falar a língua-alvo. O aluno pode experimentar o contato com um público, composto aqui pelo professor e seus colegas, e aprender progressivamente a receber as reações deste.

No trabalho oral, a integração de atividades de improvisação teatral ou de dramatização improvisada serve para mobilizar a espontaneidade dos alunos e gerar criatividade. Indispensáveis em uma formação em artes dramáticas, essas atividades são praticadas como atividades extracurriculares em escolas francófonas ou anglófonas. A improvisação e as dramatizações espontâneas contribuem para o desenvolvimento da precisão relacional (Chekhov, 1995), da escuta de si mesmo e dos outros. Seu aspecto lúdico estimula a participação. Essas atividades proporcionam aos alunos oportunidades de representar situações de interação social (Gagnon, 2011). É possível abordar a questão dos registros de linguagem, das relações de poder que determinam o discurso, os registros, as entonações e o léxico. Elas permitem explorar os pressupostos situacionais em uma perspectiva pragmática (Cabert; Lallias, 1984). Além disso, as atividades de teatro:

- consolidam as competências linguísticas, considerando os aspectos verbais e não verbais da comunicação oral;
- estimulam a autoestima, a autoconfiança e a abertura aos outros, ao mesmo tempo que motivam os alunos.

Para que as atividades de improvisação teatral ou de dramatização espontânea gerem um aprendizado eficaz, seu alcance deve ser compreendido pelos alunos e inserir-se em um plano geral, em uma sequência lógica com a progressão desejada pelo aluno e pelo professor (Jouvet, 2014).

O oral, a espontaneidade e a criação

Nossas propostas para o ensino da oralidade e de gêneros orais têm se baseado em estudos sobre a didática do oral de Dolz e Schneuwly (1998, 2016), os quais se ancoram fortemente nas concepções vigotskianas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Conforme Vigotski (2018), o homem desenvolve dois tipos de atividades: a reprodutora, que, partindo da memória, reconstitui ou repete condutas anteriores; e a criadora, cuja base é a imaginação. Para ele,

[...] o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vigotski, 2018, p. 14).

Para Vigotski (2018, p. 20), “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”, desse modo é possível pensar que um ensino bem-organizado pode levar à aprendizagem, ao contribuir para a ampliação das experiências; e também à criação, se forem possibilitados momentos em que os alunos possam fazer uso do espontâneo.

Para haver um ensino que possa dar a base para o oral espontâneo articulado à criação, é preciso organizar esse trabalho. Schneuwly e Dolz (2004) e seus colaboradores defendem que, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, é preciso tomar os gêneros textuais como centrais, construindo uma modelização didática para apreender as dimensões ensináveis quanto ao contexto de produção e aos aspectos discursivos, linguístico-discursivos e multissemióticos. Após a elaboração do modelo, procede-se à elaboração de sequências didáticas, nas quais haja um conjunto de atividades, contemplando uma produção inicial e uma final, com módulos intermediários, para levar o aluno a apropriar-se das características regulares do gênero estudado.

Partindo das sequências e seguindo os mesmos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004) e seus colaboradores, outros formatos para materiais didáticos que visam ao ensino de gêneros

também estão sendo empregados, como os itinerários didáticos (Colognesi; Lucchini, 2018; Dolz; Lima; Zani, 2020), que comportam várias produções intermediárias; ou os percursos didáticos (Bueno; Gagnon, 2025; Coutinho, 2023), nos quais se articulam vários gêneros e se desenvolve um trabalho mais longo que nas sequências.

Esse trabalho didático pode levar o aluno a apropriar-se de um gênero de texto, como já foi comprovado em várias pesquisas (Bueno; Diolina; Jacob, 2019; Colognesi; Lucchini, 2018; Dolz; Lima; Zani, 2020), reconhecendo as suas regularidades. Todavia, defendemos que também pode contribuir para a criação de algo novo se houver a articulação com momentos de espontaneidade.

Metodologia

A fim de discutirmos sobre o espaço para a espontaneidade no trabalho com a oralidade e os gêneros orais, procedemos à análise de um documento de prescrição e de um percurso didático no Brasil, além dos suportes e das reações de professores à implementação de sequências na Suíça.

No caso do Brasil, no nível do documento de prescrição, realizamos a análise da BNCC (Brasil, 2018), buscando inicialmente todos os segmentos em que havia a palavra “espontâneo”; a seguir, detivemo-nos naquelas menções relativas ao ensino da oralidade ou dos gêneros orais. O percurso didático escolhido para a análise foi o de contos de artimanha e contação de histórias, produzido por formadores de professores de uma rede municipal de ensino, em um curso de formação continuada ministrado por uma das autoras.

No caso suíço, foram analisadas as práticas de 32 professores que participaram de 3 formações continuadas voltadas ao Ciclo I (equivalente aos anos iniciais no Brasil), ao Ciclo II (anos finais do Ensino Fundamental) e ao Ciclo 3 III (Ensino Médio). A oferta para o Ciclo 1, em 2018-2019, recebeu 16 participantes; a do Ciclo 2, ministrada em 2019-2020, atraiu 1 professor e 6 professoras; e o treinamento para o Ciclo 3, realizado em 2020-2021, contou com a presença de 9 professores (Gagnon *et al.*, 2023). Esses professores frequentaram a formação continuada na Haute École Pédagogique (HEP) do cantão (estado) do Vaud na Suíça, durante a qual puderam discutir e aplicar sequências didáticas sobre narrativas, mas articuladas a momentos de investimento no espontâneo a partir da exploração de suportes. Assim, no Ciclo

1, a atividade central foi “eu invento/nós inventamos um conto usando cartões com imagens”; no Ciclo 2, “eu invento/nós inventamos uma história baseada em um jogo”; e, no Ciclo 3, “transformamos um tuíte literário em um conto em duas vozes”. Ao final de cada formação continuada, foram feitas: revisão da sequência por meio de entrevistas com os professores e uma análise das produções iniciais e finais de uma amostra dos textos dos alunos. Em Gagnon *et al.* (2023), já foi feita uma análise da sequência e das produções dos alunos; neste artigo, deter-nos-emos nas práticas dos professores a partir de respostas aos questionários, entrevistas e interações durante a formação.

A BNCC e o espontâneo

No Brasil, a BNCC (Brasil, 2018) é o documento oficial que normatiza quais os objetos de ensino e habilidades a serem abordados em todo o País desde 2017. Nela trata-se de todas as disciplinas e etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No tocante à língua portuguesa, a BNCC propõe um ensino em que haja para os alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

A oralidade deve compreender, segundo a BNCC (2018, p. 81),

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O ensino da oralidade e dos gêneros orais precisa contemplar: a) consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; b) compreensão de textos orais; c) produção de textos orais; d) compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de

recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; e e) relação entre fala e escrita (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, indica-se que ocorram a consolidação e a complexificação das dimensões já trabalhadas e também a “ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica” (Brasil, 2018, p. 501), para que seja possível ao aluno “posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.” (p. 501).

Essas práticas de linguagem precisam estar articuladas, conforme a BNCC, aos campos de atuação social. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo da vida pública. Nos anos finais do Ensino Fundamental: sai o da vida cotidiana e acrescentam-se: campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. No Ensino Médio, além desses outros, entra o da vida pessoal.

Ao verificarmos as recomendações da BNCC em relação aos objetos de ensino e habilidades a serem ensinados que poderiam contribuir para o desenvolvimento da oralidade e dos gêneros orais, notamos que o foco é forte nas características regulares, mas pouco se fala sobre a espontaneidade. De fato, em todo o documento só há referência à espontaneidade ao tratar da escrita espontânea (quatro ocorrências) ou do movimento espontâneo (uma) na Educação Infantil; da conversação espontânea (cinco) e da fala espontânea (uma) nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nos anos iniciais, nas práticas de linguagem relativas à oralidade, aparece a conversação espontânea em dois momentos. Primeiramente como recomendação para o trabalho do 1.º ao 5.º ano; depois para o período do 3.º ao 5.º ano. As habilidades a serem desenvolvidas destacam mais o reconhecer e o identificar as suas características do que fazer, mesmo, o seu uso efetivamente espontâneo. O Quadro 1 mostra o espontâneo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.

Quadro 1 – O espontâneo nos anos iniciais

Recomendação para o ano	Objeto de conhecimento	Habilidade
1º ao 5º ano	características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. (BNCC, 2018: p. 95)
3º ao 5º ano	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea , conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). (BNCC, 2018: p. 113)

Fonte: elaborado pelas autoras com base na BNCC (Brasil, 2018)

Nos anos finais, nas práticas de linguagem relativas à oralidade, aparece a conversação espontânea em três momentos: para as atividades do 6.º ao 9.º ano, para 6.º e 7.º ano e depois para 8.º e 9.º. Nessas três recomendações, as habilidades a serem desenvolvidas trazem a

conversação ou fala espontânea como parte de um uso do oral que pode auxiliar nas interações das situações da sala de aula e de apresentações orais e/ou seminários. O Quadro 2 apresenta o espontâneo nos anos finais de acordo com a BNCC.

Quadro 2 – O espontâneo nos anos finais

Recomendação para o ano	Objeto de conhecimento	Habilidade
6º ao 9º ano	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	Habilidade: (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea .
6º e 7º ano	Conversação espontânea	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
8º e 9º ano	Conversação espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Fonte: elaborado pelas autoras com base na BNCC (Brasil, 2018)

Observamos, desse modo, que na BNCC a conversação ou fala espontânea aparece, nos anos iniciais, como um objeto cujas características precisam ser apreendidas; nos anos finais, como um auxiliar para outros gêneros. É inegável a importância do desenvolvimento dessas habilidades propostas, contudo consideramos que seria pertinente também a possibilidade de haver a indicação de situações em que o espontâneo pudesse ainda acompanhar atividades centradas em gêneros literários, publicitários, jornalísticos ou midiáticos, jurídicos etc. Com isso, poderiam ser explorados bem mais tanto as regularidades quanto os espaços de liberdade, de transgressão dos gêneros – o que possibilitaria criar a partir da junção de vários outros conhecimentos textos singulares, autorais mesmo.

A BNCC e suas orientações guiam a organização dos currículos, afetando consequentemente a produção de materiais didáticos e o trabalho com a oralidade em sala de aula. Assim, seria benéfico na produção dos próximos documentos de prescrição sobre o ensino no Brasil considerar melhor o espaço dado à espontaneidade para que ela chegue com mais força às salas de aulas.

Um percurso didático: do conto de artimanha à contação de histórias

Seguindo a proposta da BNCC (Brasil, 2018) e as orientações curriculares, em uma cidade do interior de São Paulo, os formadores de professores da rede municipal participaram de três cursos de extensão focados em estudar o ensino de gêneros textuais, sobretudo os orais; e a produção de materiais didáticos. A professora especialista que ministrava o curso seguia a didática do oral, conforme Dolz e Schneuwly (1998, 2016) – e, assim, propôs leituras de textos teóricos desses autores e de outros brasileiros centrados no modo como organizar um trabalho com a oralidade e os gêneros orais. Nas discussões de cada encontro, tematizou-se sobre a modelização didática e a organização de sequências didáticas, centradas nas regularidades dos gêneros e nas atividades comunicativas orais.

Como as formadoras precisavam articular o trabalho com a oralidade com sequências didáticas que já existiam sobre gêneros escritos, buscou-se construir assim percursos didáticos unindo a oralidade à escrita. Assim, foram construídos os dez percursos didáticos. Nesses percursos, foram trabalhados gêneros orais e atividades orais sempre articulados a um gênero escrito. Essa articulação ocorreu no nível dos temas abordados (regras de brincadeira e

exposição de brincadeiras escolhidas; verbete e exposição oral sobre animais) e no nível do tema e da tipologia textual empregados (argumentar na resenha crítica e no debate regrado; narrar no conto e na contação de histórias). Os temas para cada ano foram os seguintes:

1.º Ano:

Percurso 1 (regras de brincadeira e exposição oral)

Percurso 2 (foto-legenda e comentário sobre curta-metragem)

2.º Ano:

Percurso 1 (verbeta e exposição oral)

Percurso 2 (contos de fadas e resenha oral de contos de fadas)

3.º Ano:

Percurso 1 (verbeta de enciclopédia e seminário)

Percurso 2 (contos tradicionais e leitura dramática)

4.º Ano:

Percurso 1 (carta de leitor(a) e comentário televisivo oral de notícia ou reportagem)

Percurso 2 (conto de artimanhas e contação de histórias)

5.º Ano:

Percurso 1 (carta de leitor e debate regrado)

Percurso 2 (poemas narrativos e sarau ou declamação de poemas)

Esses percursos didáticos serão empregados para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e atendem ao prescrito na BNCC. Além disso, inovam ao trazer o oral como parte integrante do trabalho com língua portuguesa desde o primeiro ano. Todavia, como costuma acontecer com as sequências didáticas mais tradicionais, focam nas regularidades e nada trazem do espontâneo.

Seria possível fazer diferente? Pensando em uma revisão desses percursos – que, felizmente, poderá ocorrer, já que esse grupo de formadores junto com seus coordenadores segue em estudo constante –, vamos refletir sobre o modo como um desses materiais poderia incorporar algumas atividades que destacassem o espontâneo. Para isso, centrar-nos-emos no percurso 2 do 4.º ano, cujo foco era o conto de artimanha escrito e depois a contação de história

de um conto desse tipo. No percurso atual, há 33 atividades – dessas, 7 são para a contação de história (com produção inicial e produção final). O Quadro 3 apresenta essas atividades.

Quadro 3 – Atividades do Percurso didático Conto de Artimanhas / Contação de História

Atividade	Foco	Descrição
1 a 3	Escrita	Produção inicial Leitura e análise de contos de artimanha focando no tema e tipo de personagem principal
4	Oral (1)	Levantamento dos conhecimentos prévios Produção inicial Vídeo de uma contação de história feita por uma criança
5 e 6	Escrita	Leitura e análise de contos de artimanha (estrutura e linguagem) Produção intermediária
7	Oral (2)	Vídeo de uma contação de história Discussão sobre o agir do contador de história (elementos multissemióticos)
8 a 10	Escrita	Leitura e análise de contos (os personagens secundários)
11	Oral (3)	Vídeo de uma contação de histórias (a estrutura da contação e sua articulação com os recursos multissemióticos como o corpo e a voz)
12 a 14	Escrita	Revisão e reestruturação coletiva de textos Leitura e análise de textos (uso do livro didático)
15	Oral (4)	Produção intermediária Confecção de materiais / cenário para a contação de histórias
16 a 18	Escrita	Leitura e análise de textos do gênero com foco nas marcas linguísticas Produção intermediária
19	Oral (5)	Vídeo de uma contação de histórias (revisão das características) Organização dos alunos em grupo para iniciarem a produção final (seleção de conto já lido para se fazer a contação, datas para ensaios, confecção de materiais de apoio)
20 a 24	Escrita	Leitura e análise de mais 2 contos para fazer uma revisão das características Produção intermediária
25	Oral (6)	Ensaio da contação de histórias Ficha de autoavaliação para ajudar na revisão durante os ensaios
26 a 31	Escrita	Leitura e análise de contos Análise de textos produzidos por alunos Revisão com ficha de autoavaliação
32	Oral (7)	Produção Final
33	Escrita	Produção Final

Fonte: as autoras

Notamos nesse percurso que os alunos leram vários exemplares do gênero “conto de artimanhas”; no total, foram 12, o que certamente contribuiu para que conhecessem bem o gênero e suas características. Eles também assistiram a 4 vídeos de contação de histórias desse mesmo gênero e tiveram a oportunidade de analisá-los para apreender seus elementos. Essas atividades certamente podem contribuir para que o aluno aprenda a agir por meio desse gênero.

Na produção final, a atividade do aluno seria a de fazer a contação de histórias de um dos contos estudados durante as atividades. Nesse sentido, assim como nos vídeos vistos, eles fariam um processo de retextualização de um conto escrito, passando agora para o oral. É uma atividade válida e que foi muito bem preparada no decorrer das várias sessões. Todavia, considerando toda essa preparação do aluno e, provavelmente, a compreensão de um tipo de gênero além do modo como fazer a contação de história a partir dele, não seria o caso de agora deixar o aluno explorar a produção espontânea?

Conforme Gagnon (2011), a espontaneidade pode garantir ao aluno uma fala mais livre, uma vez que, nesse tipo de atividade, não há uma resposta certa ou errada. Desse modo, permitir que o aluno conte uma história inventada por ele mesmo pode ajudá-lo a estabelecer uma nova relação com a língua, uma vez que diminui o risco de uma censura coletiva, que poderia julgar como errado o que se está fazendo. Ademais, ao falar espontaneamente frente ao público da sala de aula, o aluno também precisará ir aprendendo a maneira como reagir às reações dos seus destinatários e como ir redirecionando ou reorganizando a sua fala, ações muito importantes no uso do oral.

Nesse momento do espontâneo, o aluno pode criar algo novo, baseando-se em tudo que já trabalhou no estudo do escrito e do oral. Conforme Vigotski (2018), o processo de criação passa por ter uma boa base de conhecimentos, que daria um suporte para que algo novo possa surgir. Partindo do que já conhece, o aluno pode abrir espaço para a imaginação e, assim, desenvolver em sala uma das atividades mais importantes da vida humana.

A reação dos professores ao trabalho com a espontaneidade

Nas formações continuadas realizadas na HEP do cantão do Vaud na Suíça, foram empregados suportes para trabalhar com a espontaneidade na criação de narrativas: no Ciclo 1,

a atividade central foi “eu invento/nós inventamos um conto usando cartões com imagens”; no Ciclo 2, “eu invento/nós inventamos uma história baseada em um jogo”; e, no Ciclo 3, “transformamos um tuíte literário em um conto em duas vozes”.

Entendida como uma forma de expressão dramática realizada espontaneamente na frente de um público (Gagnon, 2011), a improvisação teatral é a ferramenta ideal para desenvolver a expressão oral livremente, por meio de jogos teatrais. A improvisação teatral é uma excelente ferramenta criativa, usada no treinamento de atores para construir histórias de maneira individual ou com outros atores. A improvisação incentiva os alunos a agir física e verbalmente, criando vínculos entre linguagem, corpo e movimento. Ela também os ajuda a estruturar sua experiência de tempo, distância e objetos (Buysse, 2007). Esse jogo teatral espontâneo é uma oportunidade de abordar a questão dos registros linguísticos, das relações de poder que determinam a fala, a entonação, a postura, o léxico e as suposições situacionais (Lallias; Cabet, 1987). Além de apresentarem grande potencial de aprendizagem, as atividades de improvisação estabelecem uma relação não paralisante com o erro linguístico (Tabensky, 1997); essa nova relação com a linguagem, gerada por um profundo envolvimento na tarefa ligada ao jogo, minimiza o medo da censura coletiva e leva o aluno a assumir total responsabilidade pela língua-alvo.

No jogo de improvisação clássico, como o criado no teatro da Ligue Nationale d'Improvisation (LNI) em Quebec, a improvisação obedece a certas restrições – número de jogadores, uma categoria (cantada, mímica, no estilo de um filme policial) etc. (Gravel; Lavergne, 1987) –, mas, no trabalho de criação de textos teatrais, o ponto de partida é um gesto, uma emoção, para deixar a inspiração vir.

Com os alunos mais jovens, é aconselhável começar com jogos espontâneos e curtos, marcados por instruções que funcionam como fontes de inspiração. Os alunos mais jovens podem ter dificuldade em construir uma narrativa coerente e longa, especialmente diante de um público. Assim, para ajudar na produção de histórias orais espontâneas no terceiro Ciclo de escolaridade, decidimos nos concentrar em materiais que desencadeiam a fala e trabalhar aspectos específicos do gênero textual: planejamento e conteúdo temático.

Espontaneidade no Ciclo 1 usando cartões de histórias

As histórias de crianças pequenas são muito elípticas, mencionam apenas um evento ou característica que seja importante para elas, mesmo que seja um elemento anedótico da história. As produções dos alunos são caracterizadas pela ausência de qualquer planejamento específico. Um dos desafios do professor é fazer com que os alunos se desliguem da situação comunicativa imediata e imaginem o contexto comunicativo no qual se tornam contadores de histórias. O uso de marcadores temporais e o esclarecimento de vínculos causais também exigem treinamento (Goigoux; Cèbe, 2013). Esse aprendizado exige que os alunos tenham acesso a recursos linguísticos ou materiais para ajudá-los a articular as ações locais, os diálogos e o plano geral da história a ser contada (Dolz; Schneuwly, 2016). Os cartões para contar histórias ilustrados pela artista Susan Litsios são materiais de apoio para a produção de narrativas orais – ou escritas –: eles estruturam a história e, organizados como um jogo, estimulam o comprometimento e a criatividade dos alunos.

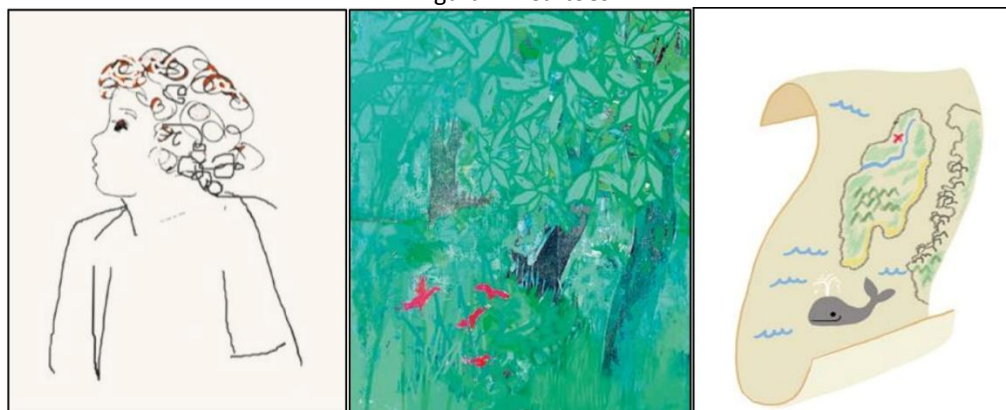
Os cartões de narração de histórias são baseados no esquema de ação: um sujeito (herói ou heroína) encontra-se em uma situação inicial e, motivado por alguém ou algo, parte em busca de um objeto – concreto ou simbólico. Em sua busca, ele encontrará vários atores que o ajudarão ou, ao contrário, atuarão como obstáculo. Ao final de suas aventuras, ele se encontra em uma situação final que normalmente é melhor do que no início da história, mas tudo é possível.

As cartas de narração apresentam atores: personagens humanos, personagens extraordinários, animais, lugares inóspitos ou tranquilos, objetos de busca ou desejo. As cartas, sorteadas aleatoriamente, inspirarão o que se tornará o personagem principal, o herói ou a heroína que viverá aventuras; o oponente, que atrapalhará o personagem principal; e, se necessário, o adjuvante, que ajudará o herói ou a heroína em sua busca, oferecendo conselhos sobre o modo como superar o obstáculo. Entre as outras cartas, o aluno escolhe um *objeto de busca* e cartas de localização.

A estrutura é, portanto, dada pela matriz de apoio bem como pelos elementos ligados ao conteúdo temático (personagens, ações, locais).

A Figura 2 mostra, em ordem, um cartão de *personagem*, um cartão de *lugar* e um cartão de *objeto de busca*. Os cartões criados pela artista Susan Litsios foram retirados do conjunto *125 cartes à raconter pour inventer des récits à l'infini avec des dessins de Susan Litsios* (Litsios et al., 2017).

Figura 2 – Cartões



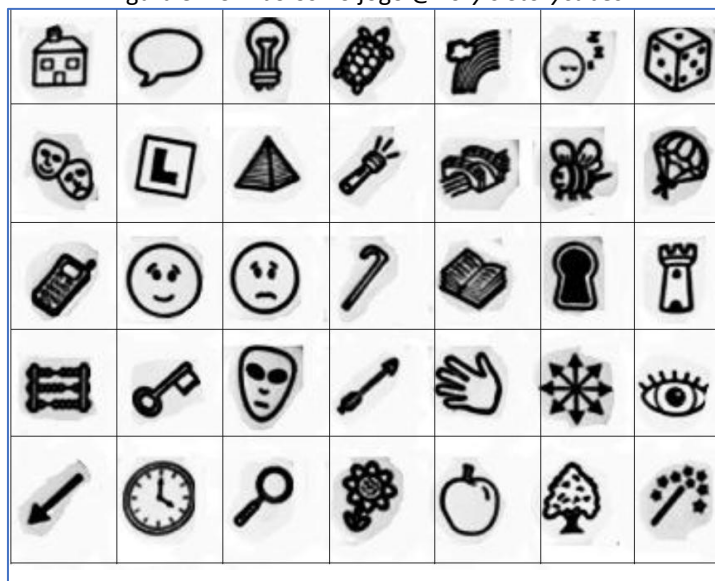
Fonte: Litsios et al. (2017)

Esse é um tipo de recurso que pode possibilitar muita interação em sala de aula, aliada a um trabalho com a oralidade.

Jogos para inventar histórias no Ciclo 2

No Ciclo 2 do Ensino Fundamental, com alunos entre 8 e 10 anos, sugerimos aos professores três jogos para que seus alunos produzissem oralmente uma história inventada: *@Rory's Storycubes* (Hutch & Friends, 2004), *Comment j'ai adopté un gnou* (Hirschfeld; Bleuze; Clauss, 2014), *Le labyrinthe des histoires* (Baker; Matoso; 2017). Na sequência que construímos juntamente com os professores, esses jogos entram em ação no momento da produção inicial, usada para avaliação diagnóstica; e na produção final da sequência, que pode ser usada para avaliação de certificado. Vamos apresentá-los brevemente. A Figura 3, a seguir, mostra o jogo *@Rory's Storycubes* (Hutch & Friends, 2004).

Figura 3 – Símbolos no jogo *@Rory's Storycubes*

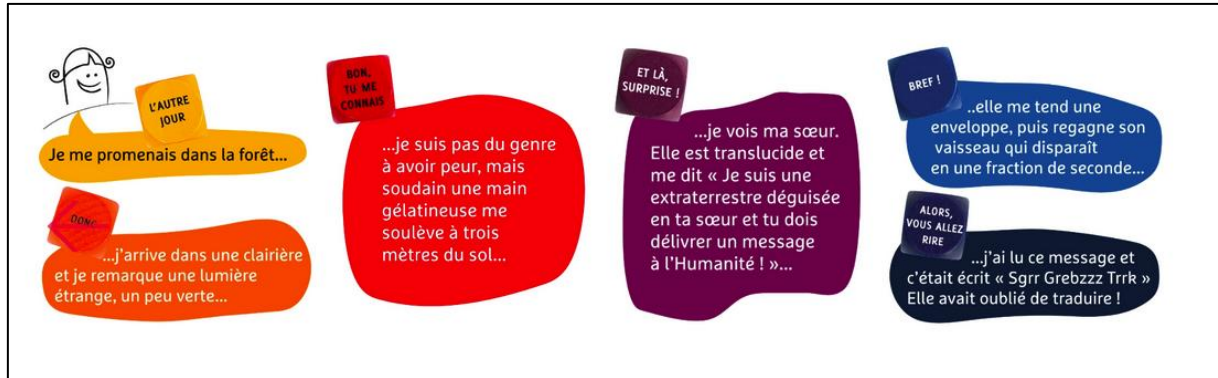


Fonte: Hutch & Friends (2004)

O princípio do jogo *@Rory's Storycubes* é inventar e contar uma história com base nos símbolos obtidos após o lançamento de cinco a sete dados.

Comment j'ai adopté un gnou consiste em seis dados coloridos com fórmulas, conectores ou organizadores textuais em cada lado: "Je dois te le dire", "Je l'avais prévu", "mais", "soudain", "Je devais te le dire", "Mais", "Soudain" etc. Para contar a história, o jogador-narrador lança os seis dados coloridos um após o outro, na ordem do mais claro para o mais escuro. Após cada lançamento, o jogador simplesmente tem de inventar o restante da frase ou do texto para continuar a história. Se necessário, para reiniciar a história, o jogador lança o dado seguinte e continua a contar a história, usando as palavras indicadas. Isso continua até o sexto dado, que encerra a história. Inserimos a seguir a Figura 4, que apresenta o jogo *Comment j'ai adopté un gnou*; e logo após o Quadro 4, com a tradução da Figura 4.

Figura 4 – Imagens dos dados e trechos de texto em *Comment j'ai adopté un gnou*



Fonte: Hirschfeld, Bleuze e Clauss (2014)

Quadro 4 – Tradução da Figura 3

Outro dia

Eu estava passeando pela floresta...

...chego a uma clareira e noto uma luz estranha, meio esverdeada...

Você me conhece, né

...eu não sou do tipo que se assusta, mas de repente uma mão gelatinosa me levanta a três metros do chão...

E aí, surpresa!

...vejo minha irmã. Ela está translúcida e me diz:

"Sou uma extraterrestre disfarçada da sua irmã e você deve entregar uma mensagem à Humanidade!"...

Resumindo!

...ela me entrega um envelope, depois volta para sua nave que desaparece em uma fração de segundo...

Então, vocês vão rir

...eu li a mensagem e estava escrito:

"Sgrr Grebzzz Trrk".

Ela tinha esquecido de traduzir!

Fonte: tradução das autoras

No jogo *Le labyrinthe des histoires*, os alunos usam os dedos para traçar o caminho de sua história enquanto seguem um pequeno caracol. Eles escolhem os heróis, os lugares, os eventos, os meios de transporte e muito mais. Cada página dupla começa com uma frase curta que liga as várias partes da história. Em seguida, a criança continua a história com todos os tipos de aventuras incomuns, com o caracol sempre esperando na parte inferior de cada página para

fazer perguntas. As imagens e as perguntas na página dupla enriquecem a história da criança, acrescentando detalhes nos quais ela talvez não tenha pensado. A Figura 5 mostra o jogo *Le labyrinthe des histoires*; e o Quadro 5, logo em seguida, traz a tradução da Figura 5.

Figura 5 – Amostra de uma página dupla do *Le labyrinthe des histoires*



Fonte: Baker e Matoso (2017)

Quadro 5 – Tradução da Figura 5

Um dia, eles iam viajar em (ou de)

Qual meio de locomoção você pode escolher?

Qual o barulho que ele faz?

Ele vai rápido?

Onde vão os seus heróis?

Fonte: as autoras

Esses três jogos incentivam os alunos a criar uma história inventada em ordem cronológica. Essas ferramentas ajudam a desenvolver e enriquecer o conteúdo temático: quais são as relações entre os personagens, quais são suas intenções, seus sentimentos, por quais ações os personagens passam? Os alunos inventam uma história usando suas próprias palavras e palavras inspiradas na peça. Esses objetivos são objeto de atividades durante a sequência, de

modo que possam ser explorados com mais profundidade e trabalhados sistematicamente. Outras áreas de conhecimento podem ser abordadas durante a sequência: o uso de tempos narrativos, o uso de vocabulário apropriado e a adaptação de tom, dicção, volume e ritmo.

Ciclo 3: transformando o tuíte literário em uma narrativa espontânea

As instruções de produção para os alunos do Ciclo 3 com idades entre 12 e 15 anos são as seguintes: “Conte a história no tuíte como se estivesse contando para seus amigos, expandindo-a e dando asas à sua imaginação”. A narrativa espontânea com esses alunos mais velhos é baseada em material escrito, um tuíte literário, um texto caracterizado pelo uso de dispositivos estilísticos e figuras de linguagem bem como pelo uso de sintaxe e vocabulário específicos da plataforma Twitter, como “@” e “#”. Os tuítes literários foram retirados de “25 histoires, 25 auteurs en 140 ca.” (Déglise, 2013), uma coleção de tuítes reunidos por Fabien Déglise em 2013. O objetivo é criar um discurso narrativo que seja coerente, coeso e sintaticamente organizado e cujas relações causais, circunstanciais, temporais e espaciais sejam precisas o suficiente para que todos possam entender a história que está sendo contada. O Quadro 6, a seguir, mostra um dos tuítes usados durante a sequência.

Quadro 6 – Um dos tuítes usados durante a sequência

“Enquanto acelerava no asfalto, ele se perguntava como explicar a Marlène que o objeto que haviam acabado de atingir não era um animal.”

Samuel Archibald

Fonte: Déglise (2013, p. 12)

De acordo com o professor-treinador especialista e a equipe de instrutores, optamos por dar aos alunos a oportunidade de apresentar sua história espontânea em pares, para reduzir o estresse associado à produção de uma história espontânea individual.

Esses suportes, que serviram de gatilho para a produção inicial e final de três sequências didáticas, foram testados por 32 professores (16 para o Ciclo 1; 7 para o Ciclo 2; 9 para o Ciclo 3) no âmbito de uma pesquisa-*design* realizada entre 2017 e 2023 (Gagnon *et al.*, 2023). Uma retrospectiva dessas experiências nos permite ver o modo como as sequências destinadas a

permitir que os alunos produzissem narrativas orais espontâneas foram recebidas pelos professores.

O trabalho de criação de narrativas espontâneas teve muito sucesso entre os alunos. Todos os professores, de todos os ciclos, mencionaram isso. Essas produções espontâneas foram objeto de uma autoavaliação e de uma avaliação pelos colegas, o que foi muito apreciado pelos professores, pois essas ferramentas de avaliação proporcionaram aos alunos uma oportunidade de identificar os componentes específicos do gênero oral que foram trabalhados, aqueles que os alunos dominavam e aqueles que poderiam melhorar com vistas a uma repetição da produção de outra narrativa semelhante. Essas atividades de autoavaliação ou avaliação pelos colegas contribuem para o desenvolvimento de uma expressão oral reflexiva nos alunos. Mais capazes de identificar as habilidades que dominam e seu grau de domínio, eles desenvolvem uma relação mais consciente em relação à sua expressão oral.

A proposta de trabalhar a fala espontânea do contador ou da contadora suscitou uma série de tensões relacionadas com as ligações entre o oral e o escrito, com o planejamento prévio das produções, com a presença ou não de um esboço de produção e, se for o caso, com os componentes desse roteiro ou texto fonte.

Em todos os ciclos, os suportes-matrizes propostos (cartas, jogos, tuítes literários) deveriam servir para estruturar as produções: os elementos fornecidos pelas imagens, pelos jogos ou pelos tuítes documentavam os componentes relacionados com o planejamento e os conteúdos temáticos. Com os alunos do Ciclo 1, as cartas ilustradas apresentando personagens, objetos e lugares serviram de enquadramento para as produções iniciais e finais; o desafio dado aos alunos era contar uma história a partir de um número de cartões tirados ao acaso. No entanto, embora as professoras tenham entrado no jogo de produzir uma produção inicial de forma espontânea, o mesmo não aconteceu com a produção final. Algumas professoras optaram por substituir os cartões por outras ferramentas (como marionetes de dedo ou de vareta e desenhos). Essa reorganização da sequência mantém a orientação e permite que o aluno refaça uma oralidade espontânea. No entanto, algumas professoras, com alunos mais velhos, optaram por criar um guia de produção com pictogramas ou imagens, provenientes ou não dos alunos. Esses guias integravam uma série de frases que enquadravam os elementos-chave do conto. Assim, elas passaram de uma oralidade espontânea para uma oralidade planejada, apoiada em parte em um suporte escrito. As entrevistas com as professoras nos

permitiram compreender que essa reorganização se explicava pela vontade de não colocar o aluno em uma situação de dificuldade excessiva na avaliação final, fosse ela certificativa ou não, ou porque as professoras estavam convencidas de que esse roteiro garantiria uma melhor qualidade da produção final.

No Ciclo 2, os professores tinham que inventar uma história usando vários jogos. Decepcionados com as produções iniciais dos alunos, eles decidiram pedir aos alunos que criassem um reforço para a expressão oral. Esse suporte assumiu a forma de uma folha A4 dobrada ao meio, na qual algumas palavras-chave foram anotadas. Uma professora do grupo decidiu pedir aos alunos que escrevessem as histórias e depois as oralizassem; e argumentou, durante as entrevistas, que isso era mais gratificante para eles.

No Ciclo 3, em que os tuítes funcionavam como ferramenta estruturante da narrativa, os professores deixaram a escolha das modalidades a cargo dos alunos. Alguns alunos optaram por produzir sua narrativa inicial sem nenhum suporte escrito para enriquecer a expressão oral. Alguns alunos se valeram de um lembrete semelhante ao proposto aos alunos do Ciclo 2. Outros, finalmente, por questões de gestão do estresse, optaram por escrever o texto na íntegra, o que, na opinião dos professores, prejudicou sua facilidade na produção da narrativa, que assumiu então a forma de um texto oralizado, recitado em vez de contado.

A experiência mostra, portanto, que a espontaneidade não se encaixa bem com as práticas de ensino oral dos professores. Esses pontos de tensão são devidos a representações um pouco rígidas por parte dos professores sobre as características de uma oralidade de qualidade. Para os professores, essa oralidade ainda seria muito alimentada por uma preparação escrita. Portanto, é importante, na formação inicial ou continuada, tentar agir sobre as representações dos professores e discutir com eles sobre o que caracteriza uma oralidade de qualidade, ainda mais porque os novos meios de comunicação redefinem completamente as características do orador do futuro (Mongenot, 2024). O que é a eloquência a partir das redes sociais? Quais códigos devem ser dominados nos novos meios de comunicação? Se, no entanto, um suporte escrito que sirva para enriquecer a fala continua sendo essencial para os professores, as características de tal suporte e a reflexão sobre seus usos devem constituir objetos de ensino promissores para ajudar os alunos a planejar sua produção oral (Dolz; Hanselmann; Ley, 2006).

Considerações finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre a possibilidade de haver, junto com o ensino das regularidades do gênero e da apropriação dessas pelos alunos, um trabalho também com a espontaneidade nas produções orais.

Notamos que, embora no nível teórico já haja uma valorização da espontaneidade e das possibilidades que ela pode trazer para o desenvolvimento da capacidade de criação dos alunos, no nível das prescrições, sejam as oficiais, como a BNCC, sejam as de materiais didáticos, como a do percurso analisado, a espontaneidade ainda não tem o devido espaço. Vimos que há suportes que podem contribuir para o trabalho com a espontaneidade, como as cartas de locais ou personagens, os jogos ou os tuítes. Observamos também que os docentes afirmam que os estudantes avançam no domínio do gênero e de um falar mais rico ao passarem por atividades em que, partindo desses suportes, a espontaneidade é o foco.

Todavia, as reações dos professores indicam que eles ainda não se sentem seguros para realizar um trabalho com o oral sem o apoio da escrita. Desse modo, é possível perceber que a espontaneidade e os recursos para introduzi-la no ensino do oral ainda precisam ser mais discutidos e explorados tanto nos documentos de prescrição quanto nas formações de professores, uma vez que, para os alunos, esse trabalho pode contribuir muito para seu desenvolvimento como um sujeito criador.

Referências

BAKER, K.; MATOSO, M. *Le labyrinthe des histoires*. Paris: Nathan, 2017.

BÉGUELIN, M.-J. *De la phrase aux énoncés*. Bruxelles: De Boeck, 2000.

BERRENDONNER, A. De la norme en classe. In: AVANZI, M. et al. *Enseignement du français: les apports de la recherche en linguistique*. Berlin: Peter Lang, 2014. p. 279-290.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, Lyon, n. 17, p. 9-19, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2244. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2025.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. Letramento acadêmico, sequência didática e artigo científico: uma proposta para o Ensino Superior. *Revista Intersecções*, Jundiaí, v. 12, n. 27, p. 189-205, 2019.

BUENO, L.; GAGNON, R. Une formation continue sur l'enseignement de genres oraux comme possibilité de lutter contre les inégalités Sociales au Brésil. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n. 51, p. 121-140, 2025.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista da ABRALIN*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BUYSSE, A. *Le théâtre: au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. Genève: Université de Genève/Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2007. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie).

CABET, J.-L.; LALLIAS, J-C. Jeu dramatique, pratiques théâtrales et apprentissages des langages: les pistes d'une recherche. *Repères*, Lyon, n. 64, p. 51-65, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3406/reper.1984.1797>.

CHEKHOV, A. *L'imagination créatrice de l'acteur*. Paris: Pygmalion, 1995. Obra original publicada em 1942.

COLETTA, J.-M. Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: Corps, langage et cognition. Paris: Mardaga, 2004. p. 314.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, Ottawa, v. 41, n. 1, p. 514-540, 2018.

COUTINHO, A. Da gramática ao contexto – um percurso didático. In: *Gramática e texto: contextos, usos e propostas didáticas*. Lisboa: Colibri/CLUNL, 2023. p. 167.

DÉGLISE, F. (ed.). 25 histoires, 25 auteurs en 140 caractères. *Le Devoir*, Montréal, 2013. Disponível em: <https://www.ledevoir.com/documents/pdf/140.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

DE PIETRO, J.-F. Fabriquer des documents authentiques. *Babylonia*, Berna, n. 1, p. 19-27, 1997. Disponível em: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/1990-1999/Baby1_97x.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

DOLZ, J.; HANSELMANN, S.; LEY, V. La communication affichée au service de l'exposé oral. In: SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ, T. *Analyses des objets enseignés: le cas du français*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2006. p. 143-157. DOI: <https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0143>.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *L'enseignement de l'oral: éléments de didactique générale et descriptions de démarches*. Bruxelles: De Boeck, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *L'enseignement de l'oral: éléments de didactique générale et descriptions de démarches*. 2. éd. revue. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2016.

DUMAIS, C.; SOUCY, E. Des genres oraux en classe de primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves: résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, [S. l.], n. 73, p. 93-112, 2020.

GADET, Françoise. Variabilité, variation, variété: le français d'Europe. *Journal of French Language Studies*, Cambridge, v. 6, n. 1, p. 75-98, 1996.

GAGNON, R. L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 251-265, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786857>.

GAGNON, R.; BENZITOUN, C. Le français parlé comme objet d'enseignement? *Revue des HEP*, Lausanne, n. 26, p. 37-52, 2020. Disponível em: <http://revuedeshep.ch/no-26-la-circulation-des-savoirs-de-la-recherche/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GAGNON, R.; COLOGNESI, S. Quelles recommandations pour l'évaluation de l'oral à l'école et en formation? *Phronesis*, Sherbrooke, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7202/1116122ar>.

GAGNON, R.; DE PIETRO, J.-F.; FISHER, C. L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques. In: DE PIETRO, J.-F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (org.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 11-40.

GAGNON, R. et al. Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits. *Forumlecture.ch*, [S. l.], n. 1, p. 14, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4827>. Acesso em: 30 maio 2025.

GAGNON, R. et al. Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande. *Repères*, Lyon, n. 68, p. 79-104, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.6048>.

GARCIA-DEBANC, C. Évaluer l'oral. *Pratiques*, Metz, n. 103-104, p. 193-212, 1999.

GIROUD, A.; SURCOUF, C. De "Pierre, combien de membres avez-vous?" à "Nous nous appelons Marc et Christian". *SHS Web of Conferences*, Les Ulis, n. 27, p. 1-18, 2016.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S. *Lectorino & lectorinettes: apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris: Retz, 2013.

GRAVEL, R.; LAVERGNE, J.-M. *Impro I. Exercices et analyses*. Montréal: Leméac, 1987.

GUILLEMIN, S.; TICON, J. Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud? In: DE PIETRO, J.-F.; FISHER, C.; GAGNON, R. *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 89-108.

HIRSCHFELD, Y.; BLEUZE, F.; CLAUSS, M. *Comment j'ai adopté un gnou*. Paris: Le Droit de Perdre, 2014.

HUTCH & FRIENDS. *@Rory's Storycubes*. 2004. Disponível em: <https://www.storycubes.com/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

JOUVET, L. *Le comédien parle. Témoignages sur le théâtre*. Paris: Flammarion, 2014. Disponível em: <https://shs.cairn.info/temoignages-sur-le-theatre--9782081219960-page-9?lang=fr>. Acesso em: 2 maio 2025.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik, [S. l.]*, v. 1, p. 584-627, 2001.

LALLIAS, J.-C.; CABET, J.-L. Le transcodage comme activité métadiscursive: le jeu dramatique, objet discursif. *Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français*, Lyon, n. 71, p. 37-44, 1987. DOI: <https://doi.org/10.3406/reper.1987.1894>.

LITSIOS, S. *et al. 125 cartes à raconter pour inventer des récits à l'infini avec des dessins de Susan Litsios*. Lausanne: LEP, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3461>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MAGALHÃES, T. *et al. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. Veredas, Juiz de Fora*, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37776>.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-32.

MONGENOT, C. Entretien avec représentations contemporaines de l'oral et pratiques de classe. [Entrevista conduzida por] A. Barbaza. *Le français aujourd'hui*, Paris, n. 227, p. 13-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.227.0013>.

NASCIMENTO, M. F. F. *Gêneros orais no livro didático de língua portuguesa*. 2022. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1825860094451371.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

NOLIN, R. *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral*. 2013. 263 f. Memoire (Maîtrise en Éducation) – Université du Québec à Montréal, Montréal, 2013. Disponível em: <https://archipel.uqam.ca/5807/>. Acesso em: 20 junho 2025.

PORCHER, L. *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP Hachette-Éducation, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STORDEUR, M.-F. *et al.* Le pari de l'utilisation des auto-confrontations. *Phronesis*, Sherbrooke, v. 14, n. 1, p. 215-241, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7202/1116132ar>.

TABENSKY, A. *Spontanéité et interaction: le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Submetido: 05.08.2025.

Aprovado: 06.11.2025.