

Entrevista com Roxane Gagnon: os gêneros orais e seu ensino

INTERVIEW WITH ROXANE GAGNON

Roxane Gagnon¹

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

Luzia Bueno²

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

Gabriel Aparecido Bragiatto³

<https://orcid.org/0000-0002-9610-778X>

Resumo: Os gêneros orais e a oralidade vêm ganhando mais destaque nas discussões sobre ensino no Brasil como consequência de sua inclusão nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular. Para realizar esse trabalho, recorre-se fortemente a pesquisadores da escola genebrina de gêneros como Joaquim Dolz, mas também começam a ser citados outros estudiosos do oral, como a entrevistada Roxane Gagnon, professora da Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, que é uma especialista no ensino de gêneros orais. Roxane Gagnon realizou seus estudos de doutorado sob a orientação de Joaquim Dolz, investigando a argumentação no oral. Além disso, vem se dedicando à formação de professores e às investigações sobre o trabalho com o oral. Seus estudos têm sido publicados em vários periódicos das áreas de Educação, de Letras e da Didática do Francês. Nesta entrevista, Roxane Gagnon falará de seu percurso, de suas pesquisas e das razões pelas quais defende o ensino da oralidade e dos gêneros orais na escola.

Palavras-chave: Gêneros orais. Formação de professores. Didática do oral

Abstract: Oral genres and orality have been gaining more prominence in discussions about teaching in Brazil as a result of their inclusion in official documents such as the National Common Curricular Base. To carry out this work, researchers from the Geneva school of genres, such as Joaquim Dolz, are heavily relied upon, but other scholars of orality, like Roxane Gagnon, a professor at the Haute École Pédagogique in Lausanne, are also beginning to be cited. Roxane Gagnon is an expert in the teaching of oral genres. She completed her doctoral studies under the guidance of Joaquim Dolz, investigating argumentation in oral contexts. Additionally, she has been dedicated to teacher training and research on working with orality. Her studies have been published in several journals in the fields of Education, Literature, and French Didactics. In this

¹ Le parcours de formation de Roxane Gagnon a débuté par des études théâtrales puis journalistiques. Soutenue en 2010 à l'Université de Genève, sa thèse porte sur la formation des enseignants à l'argumentation orale. Depuis 2015, elle est professeure spécialiste en didactique de l'oral à la Haute École pédagogique du canton de Vaud; ses domaines de prédilection sont l'oral, la grammaire et la production de l'écrit.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, São Paulo, Brasil. Apoio: FAPESP

³ Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco, São Paulo, Brasil.

interview, Roxane Gagnon will discuss her journey, her research, and the reasons why she advocates for the teaching of orality and oral genres in schools.

Keywords: Oral genres. Teacher formation; Didactics of orality.

Résumé: Les genres oraux et l'oralité prennent de plus en plus d'importance dans les discussions sur l'enseignement au Brésil, en raison de leur inclusion dans les documents officiels tels que la Base nationale commune curriculaire. Pour réaliser ce travail, les travaux de chercheurs issus de l'école genevoise des genres, comme Joaquim Dolz, sont largement sollicités, mais d'autres spécialistes de l'oral, comme Roxane Gagnon, professeure à la Haute École Pédagogique de Lausanne, commencent également à être cités. Roxane Gagnon est une experte de l'enseignement des genres oraux. Elle a réalisé son doctorat sous la direction de Joaquim Dolz, en explorant les genres argumentatifs oraux. Roxane Gagnon s'intéresse à la formation des enseignants et aux recherches en didactique de l'oral. Ses travaux ont fait l'objet de plusieurs publications dans les domaines de l'Éducation, des Lettres et de la Didactique du Français. Dans cet interview, Roxane Gagnon parle de son parcours, de ses recherches et des raisons pour lesquelles elle défend l'enseignement de l'oral et des genres oraux à l'école.

Mots-clés: Genres oraux. Formation des enseignants. Didactique de l'oral.

INTRODUÇÃO

Esta entrevista foi iniciada presencialmente com a professora Roxane Gagnon durante um estágio da professora Luzia Bueno na *Haute Ecole Pédagogique* de Lausanne, no segundo semestre de 2024, depois foi retomada em trocas por email e contou com a participação do doutorando Gabriel Aparecido Bragiatto que acrescentou mais algumas indagações.

Essa conversa escrita tem como objetivo apresentar a professora Roxane Gagnon para o público brasileiro, que já a conhece de publicações em parceria com o professor Joaquim Dolz, seu orientador da tese de doutorado, importante pesquisador e incentivador do ensino do oral e da formação de professores para o trabalho com os gêneros orais.

Em seus trabalhos de pesquisa e de formação, a professora Roxane Gagnon tem investido em buscar meios de como contribuir para o trabalho do professor da educação básica a fim de que o ensino da oralidade e dos gêneros orais possa estar cada vez mais presente nas salas de aula, como poderemos ver em suas respostas às nossas questões.

1) PROFESSORA ROXANE, QUAL FOI SUA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ATÉ SUA ENTRADA NA HEP?

Iniciei minha formação profissional com estudos em artes cênicas. Percebendo que a profissão de atriz talvez não fosse o caminho ideal para mim, decidi complementar, após um ano no Conservatório de Artes Dramáticas, minha formação com um bacharelado em comunicação pública, com major em jornalismo e minor em ciências políticas. Concluí esse bacharelado na *Université Laval*, em Quebec. Paralelamente, comecei a lecionar francês como língua adicional em um instituto privado na cidade de Quebec, ensinando para funcionários federais e para pessoas envolvidas na política federal canadense. Posteriormente, ingressei no bacharelado em ensino

secundário de francês e história, passando a atuar como professora dessas disciplinas no ensino secundário. Lecionei por aproximadamente três anos nesse nível. Enquanto trabalhava como professora no ensino secundário, decidi cursar um mestrado em didática do francês, sob a orientação de Suzanne Chartrand. Considerando minha trajetória em artes cênicas, tanto como atriz quanto como improvisadora, Suzanne Chartrand sugeriu que eu encaminhasse minha dissertação para o ensino da oralidade. Durante minhas leituras, descobri um método de ensino desenvolvido na Suíça francófona que me pareceu extremamente interessante, chamado *S'exprimer en français*, concebido por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Tive a oportunidade de apresentar os resultados da minha dissertação no colóquio da AIRDF de 2004, onde conheci pesquisadores da área de didática da Universidade de Genebra (Joaquim Dolz, Serge Erard, Christophe Ronveaux, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz). Posteriormente, incentivada por Suzanne Chartrand, solicitei uma bolsa para realizar um doutorado na Universidade de Genebra, que me foi concedida pela Sociedade de Pesquisa do Quebec sobre Cultura Quebequense.

Assim, iniciei minha tese sob a orientação de Joaquim Dolz. Durante o doutorado, fui assistente na universidade. Após a conclusão da tese, atuei como professora assistente sênior (*maître-assistante*), professora encarregada de ensino e professora encarregada de cursos complementares. Nesse período, também lecionei na HEP Vaud. Realizei, ainda, um pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle, sob a supervisão de Jean-Louis Chiss, com foco no ensino dos tempos verbais.

Isso tudo pode resumir um pouco minha formação profissional antes de ingressar na HEP Vaud e depois ser nomeada professora titular especialista em didática da oralidade.

2) O SEU TRABALHO ESTÁ CENTRADO NA SUÍÇA, VOCÊ PODERIA NOS CONTAR UM POUCO COMO É A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUÍÇA?

No início dos anos 2000, a formação de professores na Suíça passou por uma transformação significativa, marcada pela substituição das tradicionais escolas normais pelas Escolas Superiores de Pedagogia (HEP). Essas novas instituições assumiram a responsabilidade não apenas pela formação inicial dos docentes, mas também pela valorização da carreira e pelo avanço da pesquisa no campo educacional.

Salienta-se aqui que a estrutura da formação varia de acordo com o cantão. Ou seja, em algumas localidades, como Genebra e, em breve, Friburgo, a formação de professores do ensino primário e secundário ocorre na universidade. Nos demais cantões da Suíça francófona, essa formação está sob a responsabilidade das HEP, como no cantão de Vaud, no Valais, no Jura, na região francófona de Berna e em Neuchâtel.

A reforma também exigiu maior harmonização entre os cantões, impulsionada pela Conferência Suíça dos Diretores Cantonais da Instrução Pública (CDIP). Além disso, a revisão constitucional de 2006 estabeleceu diretrizes comuns para toda a Suíça, promovendo a coordenação entre os diferentes níveis de ensino e facilitando a mobilidade dos profissionais da educação. No ensino primário, a transição das escolas normais para as HEP consolidou um processo de profissionalização mais estruturado, garantindo a transmissão de normas e diretrizes

da profissão docente. Já na formação para o ensino secundário, o percurso inicia-se com um foco mais teórico e, gradativamente, incorpora abordagens pedagógicas. Apesar das diferenças regionais, o modelo de formação docente no país busca equilibrar a necessidade de adaptação às particularidades cantonais com a promoção da padronização e mobilidade dentro do sistema educacional.

A ênfase na profissionalização da docência tem se intensificado, sendo um movimento que remonta às reformas da década de 1980. Nesse contexto, além do embasamento teórico, há um esforço contínuo para integrar a prática pedagógica ao longo da trajetória formativa. O objetivo é preparar professores que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também desenvolvam competências essenciais para os desafios contemporâneos, como flexibilidade, mobilidade e domínio das novas tecnologias. A pesquisa em educação desempenha um papel crucial nesse cenário. Há um debate sobre o direcionamento da pesquisa: se deve focar exclusivamente na solução de problemas práticos ou também na produção de conhecimentos fundamentais sobre ensino e aprendizagem. A tendência na formação docente tem sido a busca por uma articulação entre teoria e prática, associando investigações sobre o ensino a estudos sobre a atividade docente, a linguagem dos professores e as interações em sala de aula.

Paralelamente, cresce o interesse pela análise das práticas pedagógicas como forma de aprimorar os programas de formação. Esse enfoque valoriza a experiência do professor e busca aproximar a formação das demandas reais da profissão. Métodos como a análise de gravações de aulas e a técnica da autoconfrontação – na qual os professores refletem sobre sua prática a partir de registros audiovisuais – são cada vez mais utilizados para estimular uma postura reflexiva entre os docentes em formação.

Outro aspecto fundamental na formação de professores na Suíça é o papel da didática profissional. Entender como os docentes constroem suas competências no exercício diário da profissão e como ocorre o aprendizado prático é um dos eixos centrais das pesquisas nessa área. Dessa forma, é essencial que a formação equilibre teoria e prática, preparando os futuros professores para lidar com os desafios da sala de aula de maneira eficaz.

Por fim, o debate sobre os conhecimentos que compõem a formação docente permanece em aberto. Enquanto algumas perspectivas priorizam a experiência e a prática, outras enfatizam a relevância do conhecimento disciplinar e pedagógico. O grande desafio consiste em integrar esses diferentes aspectos, estruturando uma formação que seja sólida e, ao mesmo tempo, alinhada às exigências da profissão no século XXI.

3) FRENTE A ESSE CONTEXTO SUÍÇO, QUAIS SÃO SEUS TEMAS DE PESQUISA?

Meus temas principais são:

A) O ENSINO DA ORALIDADE E A CONCEPÇÃO CONJUNTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO ORAL

Observando que a produção oral era pouco ensinada e subavaliada no contexto da Suíça francófona (Gagnon, 2010; Guillemin; Ticon, 2017), buscamos desenvolver ferramentas

pedagógicas para suprir essa lacuna. Para garantir a validade teórica e a operacionalidade dos dispositivos didáticos, bem como sua adaptação às necessidades e aos contextos dos docentes, optamos por uma abordagem de pesquisa-design.

O estudo das interações entre professores, alunos e esses novos recursos exigiu uma metodologia de desenvolvimento estruturada, composta por quatro fases: (1) análise preliminar, (2) planejamento e produção, (3) experimentação e (4) avaliação e revisão. Entre 2017 e 2022, elaboramos três sequências didáticas voltadas para a produção espontânea de narrativas orais, testadas por três grupos de professores que atuam nos três ciclos do ensino obrigatório.

O projeto envolveu principalmente duas instituições, a HEP Valais e a HEP Vaud, e foi coordenado por mim, contando com a colaboração de Rosalie Bourdages, Danièle Frossard, Sonia Guillemmin, José Ticon, Véronique Bourhis e Charlotte Lebreton na revisão e futura disponibilização online das sequências. O financiamento do projeto, concedido pela *Swiss universities*, foi de 356.000 francos suíços.

Um artigo relacionado ao tema que vocês podem consultar é Gagnon, Guillemmin, Bourdages e Ticon (2023).

B) OUTRO TEMA DE PESQUISA: A RELAÇÃO COM A ORALIDADE

O projeto visa desenvolver uma metodologia para criar uma modelização e uma escala psicométrica da "relação com a oralidade", denominada ÉRO (Échelle du Rapport à l'Oral). Ele reúne pesquisadores da didática de toda a francofonia: UQAM (Kathleen Sénéchal) e UQTR no Québec (Christian Dumais), UCL (Stéphane Colognesi) e Universidade de Bruxelas na Bélgica (Catherine Deschepper), Universidade de Toulouse na França (Pascal Dupont), Universidade de Groningen nos Países Baixos (Thibault Coppe) e a HEP Vaud (Roxane Gagnon). O projeto conta com um financiamento do FNRS da Bélgica no valor de 15.000 euros.

Um artigo relacionado ao tema é Colognesi, Sénéchal, Gagnon, Dupont, Dumais, Deschepper e Coppe (2023).

C) OUTRO TEMA DE PESQUISA: DISPOSITIVOS ROBUSTOS DE FORMAÇÃO

O projeto “Rumo a um dispositivo de formação continuada visando a intercompreensão e a transformação dos referenciais dos profissionais: o caso da introdução dos novos materiais no cantão de Vaud” (desde 2023)

O projeto, baseado em uma engenharia de pesquisa orientada pelo design, possui dois grandes objetivos: um objetivo epistêmico, pois busca a produção de conhecimento sobre os dispositivos de formação; e um objetivo praxiológico, pois a experimentação seguida da maturação do dispositivo de formação e a análise de seus efeitos levam à identificação de critérios para a transformação dos referenciais e para o compartilhamento das praxeologias.

Sonya Florey, eu e Solenn Petrucci estamos envolvidas neste projeto, tendo obtido um financiamento do Fundo de Pesquisa e Inovação da HEP em 2023 para sua implementação. Com

um volume crescente de dados provenientes dos primeiros anos de experimentação do dispositivo de formação continuada (questionários, enquetes, registros em vídeo em sala de aula, rastros de planejamento), as pesquisadoras desejam associar-se a outros colegas da UER e transformar este projeto em uma contribuição para a formação da próxima geração de pesquisadores, no âmbito de um financiamento da *Swiss Universities*. Caso essa opção seja viável, será necessário estabelecer parcerias com outras instituições da Suíça francófona.

D) O ENSINO DA GRAMÁTICA

O projeto denominado GRAFE'Maire, intitulado *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse francophone, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux (2018-2023)* é um projeto de engenharia didática que tinha como objetivo desenvolver e experimentar sequências de ensino em torno de dois objetos: o ensino do complemento nominal e os valores dos tempos do passado. O projeto foi financiado pelo FNS. A equipe desse projeto é a do grupo GRAFE'Maire que é intercantonal e reúne pesquisadores da Universidade de Genebra, da HEP Friburgo e BEJUNE, do IRDP e da HEP Vaud.

4) COMO VOCÊ SE INTERESSOU PELA LÍNGUA ORAL E POR QUE DEFENDE SEU ENSINO NA ESCOLA?

Várias razões explicam esse interesse:

Uma trajetória marcada pela prática do teatro e da improvisação teatral me permitiu perceber que o domínio das competências orais me proporcionava ferramentas essenciais para lidar com diversas situações, me adaptar melhor ao interlocutor e ao contexto.

O fato de vir de uma região onde a variedade de francês falada é considerada pouco prestigiada por seus próprios falantes me levou a querer revalorizar o uso do francês oral entre adolescentes e adultos a quem eu ensinava a língua. Muitos dos meus estudantes adultos acreditavam que os falantes do francês no Québec falavam "mal" a língua. Meu objetivo era mostrar a eles que a variedade do francês *québécois* é rica e expressiva, além de legitimar a fala *québécoise*.

Por que ensinar a oralidade? Porque o domínio das competências orais possibilita ao estudante participar da vida cotidiana e escolar. Porque a oralidade atua como um vetor essencial de aprendizagem e de participação cívica e social, além de ser uma ferramenta poderosa para combater desigualdades, o fracasso escolar e a exclusão social.

5) PARTINDO DE SUAS PESQUISAS, O QUE VOCÊ NOS DIRIA SOBRE COMO SE ENSINAR A ORALIDADE HOJE?

Ensinar a oralidade hoje exige uma compreensão aprofundada de seu objeto como campo de pesquisa, ensino e aprendizagem. Inseridos a esse campo, o ensino da oralidade pode se

concentrar em diferentes aspectos, como, por exemplo, competências linguísticas (sintáticas, lexicais, fonéticas), habilidades linguísticas, discursos, gêneros de textos, comunicação e interação social. O desafio central do ensino envolve a escolha de quais objetos serão ensinados, visto que há uma tensão entre um oral espontâneo das interações cotidianas e uma oralidade de uma fala pública mais formal e sistematizada. Além disso, é necessário definir se o ensino deve focar em práticas linguísticas usuais ou em uma abordagem mais analítica, como a elaboração de uma "gramática da oralidade". O trabalho pode envolver códigos da língua falada, atos de fala, gêneros de textos, diálogos pré-construídos e situações comunicativas diversas. Outro ponto essencial é a variação linguística no espaço público e seu impacto no ensino. Isso inclui a exposição dos alunos a diferentes normas e registros, como debates políticos, linguagem midiática e expressões juvenis. Portanto, o ensino da oralidade precisa equilibrar os objetivos educacionais formais com a realidade linguística dos alunos, tornando os conteúdos relacionados ao dia-a-dia dos estudantes e adequados às necessidades das prescrições escolares.

Dessa forma, é envolvido a consideração das práticas declaradas, ou seja, o que os professores afirmam fazer em relação ao ensino da oralidade, às descrições e relatos que fornecem sobre suas próprias abordagens, métodos e estratégias de ensino da oralidade quanto das efetivas no ensino; é importante, também, levar em consideração a transposição dos objetos de aprendizagem (como transformar o que se é ensinado em algo ensinável?), os modos de transmissão (por qual suporte isso será ensinado? Tarefas, exercícios?) e as intervenções do professor (de que forma o professor irá ensinar?). Há um interesse crescente por práticas inovadoras, como o uso de ferramentas de captação de áudio e vídeo, a revitalização do conto, o slam e os debates em sala de aula, incluindo discussões literárias e filosóficas.

Os dispositivos de ensino frequentemente exploram atividades como a justificativa oral, o guia turístico, a crônica de rádio e o uso de tecnologias para avaliação. Duas abordagens principais coexistem: a disciplinar, que foca em gêneros de textos específicos, e a integrada, que enfatiza a transversalidade das práticas orais. A progressão dos aprendizados e a avaliação da oralidade são desafios persistentes, já que a falta de uma estrutura clara dificulta tanto o ensino quanto a certificação e a avaliação formativa. Além disso, o caráter multimodal e pluricodificado da oralidade exige ferramentas avaliativas precisas, que não reduzam o objeto a poucos critérios observáveis.

Diante dos desafios e possibilidades do ensino da oralidade, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem didática que contemple tanto a sistematização dos objetos de ensino quanto a diversidade das práticas linguísticas. A coexistência de abordagens disciplinares e integradas reflete a complexidade do ensino da oralidade e demanda estratégias que conciliem a formalidade da língua com sua dimensão espontânea e social. Além disso, a avaliação da oralidade ainda se mostra um ponto crítico, exigindo instrumentos que respeitem sua natureza multimodal e pluricodificada. Para que o ensino da oralidade possa ocorrer, portanto, é fundamental investir na pesquisa de práticas efetivas, na adaptação de recursos tecnológicos e na formação docente, em prol de garantir, ou ao menos tentar garantir, que a oralidade seja trabalhada de forma estruturada, reflexiva e alinhada às necessidades comunicativas contemporâneas.

Para maiores detalhes acerca do ensino da oralidade hoje, consultar uma de minhas obras produzida junto de Jean-François De Pietro e Carole Fischer: Gagnon; De Pietro; Fisher (2017).

6) E COMO ENSINAR O ORAL ESPONTÂNEO?

Responderei a essa questão com base em uma pesquisa que realizei em parceria com colegas da HEP Vaud e da HEP Valais, intitulada *Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design* (Gagnon *et al.*, 2023, tradução nossa). Neste texto, discutimos possíveis caminhos para trabalhar a oralidade espontânea em um contexto educacional que, é preciso reconhecer, frequentemente privilegia excessivamente a escrita. Em nossa pesquisa, destacamos que, nas produções orais espontâneas, o elemento central é proporcionar aos alunos ampla liberdade em suas produções orais iniciais.

As sequências didáticas são elaboradas a partir de uma modelização didática de um gênero textual previsto no Plano de Estudos da Suíça Francófona. No primeiro ciclo, trabalha-se com o conto; no segundo ciclo, com a história inventada; e, no terceiro ciclo, com o relato (realista ou fantástico).

As sequências seguem a estrutura das sequências didáticas de Genebra, conforme os trabalhos do professor Joaquim Dolz, contemplando as etapas de contextualização, produção inicial, módulos intermediários e produção final, além de integrarem produções intermediárias ao longo do percurso.

Utilizam suportes-matriz para auxiliar a produção da narrativa pelos alunos. Esses suportes incluem cartões ilustrados com personagens, objetos e locais no primeiro ciclo; diferentes jogos no segundo ciclo; e tweets literários no terceiro ciclo.

O objetivo das sequências é favorecer a produção espontânea de narrativas. Para evitar práticas pedagógicas que resultem na mera recitação ou oralização de um texto escrito, optamos por dispositivos nos quais os alunos devem produzir um relato a partir de uma matriz estrutural. Assim, embora a estrutura narrativa seja fornecida pelo suporte-matriz, cabe aos alunos a invenção dos conteúdos temáticos (personagens, ações e cenários). Os cartões narrativos, jogos e *tweets* não apenas estimulam a oralidade espontânea, mas também oferecem a estrutura e os elementos representativos do gênero de relato esperado.

Essa abordagem flexível apresentou resultados positivos em termos de motivação e engajamento dos alunos nas atividades propostas.

7) NO TRABALHO DO PROFESSOR, SABEMOS QUE SEMPRE PODE HAVER O DESEJO DE SE FAZER UM BOM ENSINO, MAS PODE HAVER EMPECILHOS QUE DIFICULTAM ISSO. NA SUA VISÃO, QUAIS OBSTÁCULOS O PROFESSOR PODE ENCONTRAR EM RELAÇÃO AO ENSINO DA ORALIDADE?

Os primeiros obstáculos ao ensino da oralidade dizem respeito às características intrínsecas desse objeto. Destacamos a dimensão pluricodificada e multimodal da oralidade: o fato de ela envolver a totalidade da pessoa, de tocar no íntimo e de levantar questões identitárias. Destacamos também os desafios relacionados às características sintáticas e morfológicas da língua falada, bem

como à consideração dos contextos. Nas práticas, essas características são frequentemente desconhecidas ou não levadas em conta. Não é tão simples delimitar a oralidade em componentes ou subcomponentes a serem avaliados, apesar de algumas tipologias existentes. Até que ponto é possível identificar dimensões que, reunidas, sejam representativas de toda uma performance oral? É possível avaliar a oralidade em toda a sua complexidade e integralidade? E, caso afirmativo, quando deve ser feita essa avaliação?

8) E COMO AVALIAR A ORALIDADE?

Um dos aspectos fundamentais dessa avaliação consiste na coavaliação da compreensão e recepção do relato oral pelo público ouvinte. A capacidade de reformulação da narrativa por parte dos colegas funciona como um importante indicador da coerência do relato, permitindo identificar possíveis problemas nos encadeamentos narrativos. É conveniente considerar aspectos relacionados à situação comunicativa e ao gênero escolhido, incluindo o papel do narrador e sua capacidade de estabelecer conexão com o público. Destaca-se, portanto, a importância da enunciação conjunta no início da narrativa, que cria vínculo com a audiência, e da enunciação disjunta autônoma no desenvolvimento da história, onde se narra algo ocorrido em outro contexto enunciativo. Não obstante, os critérios de avaliação precisam ser explicitamente trabalhados em módulos de ensino-aprendizagem específicos, permitindo que os alunos compreendam claramente o que é esperado em termos de produção oral e possam desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para atender a esses critérios.

A questão da avaliação da oralidade, além da obra que já referi anteriormente sobre o oral espontâneo, também foi trabalhada em outras obras das quais fiz parte, como em Gagnon, Bourhis e Bourdages (2019) e em Gagnon e Colognesi (2025). Como professora que pesquisa a oralidade, posso dizer que avaliar a oralidade é um desafio complexo que envolve várias dimensões aparentemente contraditórias. Em nosso artigo de 2019, discutimos especificamente esta questão. Identificamos dimensões ensináveis e sistematizadas através de uma ficha de avaliação. Esta ficha envolve uma série de parâmetros divididos em critérios observáveis em sala de aula, que podem ser validados através de alguns indicadores. No entanto, enfrentamos algumas limitações importantes neste processo. Primeiro, ao avaliar os critérios independentemente uns dos outros, criamos uma separação artificial de dimensões que são naturalmente interdependentes - por exemplo, quando separamos corpo e voz. Além disso, esta fragmentação pode enfraquecer a dimensão cultural e potencialmente "conflituosa" das inter-relações entre letramento e oralidade.

Surgem então questionamentos importantes: Como justificar a escolha de certos parâmetros em detrimento de outros? É possível identificar todos os indicadores relevantes? Seria viável transcrever e anotar todas as produções orais em sala de aula para melhor objetivá-las antes da avaliação? Mas há uma questão ainda mais fundamental: será que avaliar parâmetros isoladamente permite capturar a totalidade de uma produção oral? É possível representar toda a complexidade e globalidade da oralidade através de uma lista exaustiva de critérios?

No artigo de 2022, analisamos 78 produções orais espontâneas de alunos entre 5 e 10 anos, utilizando métodos mistos (tanto quantitativos quanto qualitativos), produzimos uma ficha de avaliação para as descrições dos dados orais transcritos contemplando quatro dimensões da oralidade: 1) Medidas performativas (aspectos sobre como ocorreram os diálogos e as falas do

orador); 2) Medidas estruturais e de ação (presença do personagem principal; presença de estado inicial; presença de estado final; presença de sanção/consequência; presença de elemento desencadeador); 3) Medidas linguístico-discursivas (organizadores textuais, como "um dia", "depois", "e depois"; cadeia anafórica; elementos característicos da sintaxe oral, como dupla marcação do sujeito, repetição com efeito de ênfase, dispositivo clivado em “*c'est qui*”); 4) Medidas de extensão da narração (número de palavras; número de enunciados). Os resultados mostraram que é possível avaliar progressos na oralidade. Por exemplo, identificamos que as narrativas se tornaram mais longas após o período de ensino (passando de uma média de 111 para 186 palavras), embora não necessariamente com vocabulário mais rico ou estruturas gramaticais mais complexas.

Observamos em nossa pesquisa, no que diz respeito aos termos estruturais, melhorias significativas em alguns aspectos: enquanto a menção do personagem principal e do estado inicial já era comum nas produções iniciais, houve um aumento expressivo no uso do estado final (de 11 para 29 produções) e nas sanções/consequências (que dobrou de 6 para 12 ocorrências). Nossa ficha de avaliação também permitiu identificar padrões interessantes, como a relação entre elementos narrativos e performativos. Por exemplo, descobrimos uma dimensão subjacente que conecta o esquema narrativo com variáveis próprias do "contar", como a inserção de diálogos e a postura do orador.

Apesar dos desafios apresentados anteriormente, como os professores precisam realizar avaliações devido às exigências institucionais, nosso trabalho, seja no artigo de 2019 ou no de 2022, buscou fornecer ferramentas válidas para facilitar esta tarefa. Nossa solução foi agrupar os parâmetros em “medidas” vinculadas a macrocompetências, que são avaliadas pela soma de seus indicadores. Este agrupamento e a seleção dos indicadores apresentam forte coerência, focando nas medidas observáveis mais representativas do gênero oral em questão. Quando utilizada em formação docente, esta ferramenta oferece aos professores uma visão explícita das dimensões da macrocompetência em jogo, permitindo que posteriormente orientem a seleção das dimensões ensináveis de acordo com suas escolhas pedagógicas.

9) COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO CORPO/VOZ NA ORALIDADE?

Esta relação foi trabalhada em um texto junto de Joaquim Dolz, “*Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire?*” (Gagnon; Dolz, 2016). Neste texto, defendemos que a relação entre corpo e voz na oralidade é essencialmente multimodal e pluricodificada, pois envolve tanto os aspectos sonoros quanto os elementos visuais e cinésicos da comunicação falada. Essa característica faz com que a expressão oral vá além das palavras, incorporando componentes paralinguísticos e gestuais que enriquecem a interação.

A voz, nesse contexto, não se restringe apenas à produção sonora, mas abarca elementos como entonação, volume, ritmo e dicção, os quais influenciam diretamente a inteligibilidade e a expressividade da fala. Já o corpo contribui para a construção do significado por meio da postura, das expressões faciais, do contato visual, dos gestos e da gestão do espaço e da postura, ou seja, a gestão do espaço e da distância entre interlocutores. Esses elementos não verbais muitas vezes escapam ao controle consciente do falante, mas desempenham um papel fundamental na mediação das relações interpessoais e na adaptação do discurso ao contexto comunicativo. Relacionados a

isso, julgo importante alguns elementos sobre os gestos que produzimos para análise sobre a classificação das atividades de voz e corpos em seis documentos de ensino francófonos:

- Olhar
- Distância e postura
- Ritmo e fluidez dos gestos
- Uso do espaço
- Uso do suporte (apoio visual ou físico)
- Expressões faciais
- Conscientização e visualização dos corpos na comunicação
- Interação corporal sem o uso da voz

Do ponto de vista pedagógico, o ensino da oralidade também enfrenta desafios na abordagem do corpo e da voz. A implicação do sujeito inteiro na comunicação oral torna complexa a delimitação da expressão corporal, principalmente no ambiente escolar. Além disso, a sensibilização para o uso adequado desses recursos exige estratégias didáticas que vão além da simples transmissão de normas e técnicas, já que busca promover uma apropriação consciente dos códigos multimodais envolvidos na fala.

No currículo escolar, especialmente no ensino do francês como língua materna no terceiro ciclo, essas dimensões são abordadas de maneira relativamente sucinta. Espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de adequar seu tom, volume, ritmo e gestualidade às diferentes situações de enunciação. No entanto, a efetiva integração dessas competências no ensino da oralidade ainda requer uma maior sistematização e um trabalho mais aprofundado sobre os aspectos corporais e vocais da comunicação.

Portanto, compreender a relação entre corpo e voz na oralidade significa reconhecer a interdependência entre os elementos verbais e não verbais da comunicação e a necessidade de trabalhar esses aspectos de forma integrada no desenvolvimento das competências orais dos alunos.

10) DE QUE FORMA VOCÊ VÊ A RELAÇÃO ORAL-ESCRITA?

Recentemente, no ano de 2023, em parceria com Anne-Claire Blanc e Stéphane Colognesi, realizamos uma pesquisa exatamente relacionada a esta pergunta. O nome do artigo é “*L’articulation oral-écrit dans les dispositifs d’enseignement de la production de récits au primaire*” (Blanc; Gagnon; Colognesi, 2023) caso tenham interesse em consultar depois. Nesta pesquisa, apresentamos que a relação entre oral e escrito não pode ser vista como uma dicotomia rígida, pois as práticas discursivas são mais complexas e estão frequentemente situadas em um continuum comunicativo. Esse modelo, proposto por Koch e Oesterreicher (2001), distingue dois aspectos: o conceitual e o medial. O aspecto conceitual refere-se à definição de um texto como oral ou escrito, enquanto o aspecto medial envolve o código utilizado para a realização do discurso, seja fônico ou gráfico.

Assim, a relação entre oralidade e escrita pode ser vista como uma articulação flexível, que depende do contexto e da situação. O *continuum* comunicativo abrange desde práticas de proximidade, como uma conversa telefônica, até práticas de distância, como um artigo de lei, onde

a comunicação exige normas mais estritas. No contexto escolar, por exemplo, a prática discursiva do relato escrito, embora tenha uma origem na forma escolar e implique certa formalidade, ainda transita entre comunicação privada e pública, com elementos que refletem tanto a proximidade (comunicação mais informal, co-presença) quanto a distância (estratégias explícitas de comunicação, formalidade). Portanto, a relação oral/escrita é dinâmica, fluida e condicionada por diferentes fatores contextuais e situacionais.

11) FRENTE A TODO ESSE RICO CONJUNTO DE SABERES QUE VOCÊ NOS MOSTRA NO TOCANTE AO ORAL, COMO ORGANIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ORAL? QUAIS SÃO AS DIMENSÕES/ASPECTOS DA ORALIDADE QUE OS PROFESSORES DEVEM TRABALHAR?

Em primeiro lugar, é essencial questionar as representações dos professores: refletir sobre o que significa ser um bom modelo linguístico para nossos alunos e estudantes. Os currículos e materiais didáticos consideram pouco a realidade da língua tal como ela é efetivamente praticada pelos falantes de francês (Surcouf; Giroud, 2016). Espera-se que os alunos falem como nos livros, mas sabemos – e os estudos linguísticos nos mostram há muito tempo – que não falamos da mesma forma que escrevemos! É necessário levar os professores a compreender o que caracteriza a qualidade da língua falada e quais são os usos de referência nos quais podem se apoiar.

Uma estratégia eficaz para trabalhar a produção e a compreensão oral é utilizar frases orais para exemplificar os usos cotidianos do francês. Dessa forma, é fundamental orientar os professores sobre onde encontrar essas frases e como utilizá-las no ensino, tanto para a compreensão quanto para a produção oral.

Também é essencial sensibilizar os professores para a diversidade das práticas orais: diversidade de situações, de registros linguísticos e de gêneros textuais. Ampliar as situações de aprendizagem da oralidade impede que ela seja reduzida à escrita ou à simples apresentação de exposições orais. Essa diversidade possibilita o trabalho com o corpo, a voz e abre caminho para a exploração de gêneros mais interativos, atuais e envolventes, como a discussão literária, o debate sobre questões ambientais, o audioguia, o booktube, a improvisação teatral, entre outros.

As questões relativas à definição do objeto "oral", aos objetivos de aprendizagem que podem ser razoavelmente almejados e à progressão a ser planejada ao longo da escolaridade devem ser centrais na formação docente: qual oralidade deve ser ensinada? Quais modalidades da oralidade devem ser trabalhadas? Como ensiná-las? Como, por exemplo, estabelecer as relações entre oralidade e escrita?

A avaliação da oralidade representa um desafio para os professores e, se desejamos que eles realmente a ensinem, precisamos fornecer ferramentas para que possam avaliá-la adequadamente. Para isso, duas soluções se apresentam:

Utilizar, sempre que possível e em conformidade com as normas éticas, ferramentas tecnológicas para observar as produções dos alunos;

Levar os professores a reconhecer, com um olhar construtivo, as capacidades já desenvolvidas pelos alunos, os pontos que exigem mais esforço e os progressos realizados.

Por fim, do ponto de vista da pesquisa, há uma necessidade de estudos empíricos sobre as práticas de ensino da oralidade para aprofundarmos a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

12) E PARA VOCÊ, QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS QUE OS ALUNOS DEVEM DESENVOLVER/MOBILIZAR PARA SE APROPRIAR DOS GÊNEROS ORAIS?

Os modelos didáticos dos gêneros textuais orais permitem detalhar as habilidades a serem dominadas pelos alunos. Essas habilidades variam conforme os gêneros, o que destaca a importância de trabalhar com vários gêneros ao longo da escolaridade e de trabalhar cada gênero com diferentes níveis de aprofundamento (princípio da progressão espiralada).

Por exemplo, em um projeto de pesquisa recente, trabalhamos no desenvolvimento de competências narrativas por meio de três gêneros textuais:

- No primeiro ciclo do ensino fundamental, o conto produzido espontaneamente com o auxílio de cartas ilustradas representando a estrutura do esquema actancial;
- No segundo ciclo do ensino fundamental, a história inventada, produzida a partir de diversos recursos (dados para contar histórias, livros sem texto, cartas ilustradas do jogo DIXIT, etc.);
- A transformação de um tweet literário em um relato oral espontâneo.

Para esses três gêneros, as capacidades desenvolvidas nos alunos eram de três ordens, conforme a perspectiva interacionista sociodiscursiva desenvolvida nos trabalhos de Bronckart, 1997; Dolz; Schneuwly, 1998/2016):

- Capacidades de ação que permitem à criança adaptar sua produção aos quadros de interação e aos conteúdos referenciais mobilizados na produção linguística;
- Capacidades discursivas relacionadas à gestão da infraestrutura geral do texto, bem como às escolhas e à elaboração dos conteúdos;
- Capacidades linguístico-discursivas que envolvem as operações de conexão e segmentação, as operações de coesão nominal e verbal, a tomada em consideração enunciativa, as operações de construção dos enunciados e a escolha dos itens lexicais (Dolz; Schneuwly, 1998/2016, pp. 76-81).

No contexto do aprendizado da argumentação oral e do gênero do debate regulado, as sequências de ensino devem levar ao desenvolvimento das seguintes capacidades linguísticas:

- os modos de apresentação de sua própria posição sob a forma de um desenvolvimento de argumentos e de modulação dos enunciados;
- a possibilidade de cada um, por meio do funcionamento do debate, intervir livremente quando desejar;
- a capacidade de se centrar nos temas em questão e de fazer novos desenvolvimentos sobre eles;
- o respeito pela palavra dos outros e sua integração no próprio discurso.

REFERÊNCIAS

- BLANC, A.-C.; GAGNON, R.; COLOGNESI, S. L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. **Le Français aujourd'hui**, v. 222, p. 53-67, 2023. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2023-3-page-53>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris : Delachaux et Niestlé, 1997.
- COLOGNESI, S.; GAGNON, R. Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? De l'importance des outils pour le faire. **Évaluer: Journal international de Recherche en Éducation et Formation**, v. 8, n. 2, p. 1-4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1> Disponível em: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/24>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.
- COLOGNESI, S.; SÉNÉCHAL, K.; GAGNON, R.; DUPONT, P.; DUMAIS, C.; DESCHEPPER, C.; COPPE, T. ÉRO: vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futures) personnes enseignantes. Les fondements d'un construit hypothétique. **Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (Les)**, v. 25, n. 2, p. 126-149, 2023. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2023-v25-n2-ncre08974/1108189ar>. Acesso em: 06 de março de 2025.
- DE PIETRO, J.; GAGNON, R.; REHM, C. Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. **Éla. Études de linguistique appliquée**, v. 198, n. 2, p. 207-224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3917/ela.198.0079>. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-ela-2020-2-page-207?lang=fr>. Acesso em: 06 de março de 2025.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: Initiation aux genres formels à l'école. 4. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 1998/2009.
- GAGNON, R.; BOURHIS, V.; BOURDAGES, R. Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? **Pratiques [online]**, n. 183-184, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/7791>. Acesso em: 06 de março de 2025.
- GAGNON, R.; COLOGNESI, S. Quelles recommandations pour l'évaluation de l'oral à l'école et en formation? Enjeux de professionnalisation dans la formation à l'enseignement. **Phronesis**, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7202/1116122ar>. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2025-v14-n1-phro09832/1116122ar/>. Acesso em: 06 de março de 2025.
- GAGNON, R.; DE PIETRO, J.-F.; FISHER, C. L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [introduction]. In: DE PIETRO, J.-F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (dirs.). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. **Namur: Presses universitaires de Namur**, 2017. p. 11-40. (Recherches en didactique du français, v. 9).
- GAGNON, R.; DOLZ, J. Corps et voix: quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? **Le Français aujourd'hui**, v. 195, n. 4, p. 63-76, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-63?lang=fr&ref=doi>. Acesso em: 06 de março de 2025.

GAGNON, R.; GUILLEMIN, S.; BOURDAGES, R.; TICON, J. Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design. **Repères: recherches en didactique du français langue maternelle**, v. 68, p. 79-104, 2023. Disponível em: <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/7248>. Acesso em: 06 de março de 2025.

GAGNON, R.; GUILLEMIN, S.; DUCREY-ÉVEQUOZ, C.; TICON, J.; BOURDAGES, R. Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire: un design de validation d'outils d'évaluation. **Évaluer: Journal international de recherche en éducation et formation - e-JIREF**, v. 7, n. 2, p. 39-60, 2022. Disponível em: <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5897>. Acesso em: 06 de março de 2025.

SURCOUF, C.; GIROUD, A. À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. **Linguistik Online**, Bern, v. 78, n. 4, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.78.2947>. Disponível em: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/2947>. Acesso em: 06 de março de 2025.

Recebido em: 06 de março de 2025
Aprovado em: 06 de março de 2025