

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

CLÁUDIA ONUSZEZAK

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO: DA NECESSIDADE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
A UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO**

Campo Grande – MS
Agosto – 2014

CLÁUDIA ONUSZEZAK

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO: DA NECESSIDADE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
A UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raimunda Madalena Araújo Maeda.
Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS
Agosto - 2014

CLÁUDIA ONUSZEZAK

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO: DA NECESSIDADE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
A UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO**

APROVADA POR:

RAIMUNDA MADALENA ARAÚJO MAEDA, DOUTORA (UFMS)

GERALDO VICENTE MARTINS, DOUTOR (UFMS)

MARIA LEDA PINTO, DOUTORA (UEMS)

Campo Grande, MS, 04 de agosto de 2014.

Dedico este trabalho a meu filhinho Lucas Onuszezak Duarte Gonçalves, o mais inusitado, apaixonante e desafiador capítulo da minha vida; a meu esposo, Eduardo Duarte Gonçalves, meu amor, meu companheiro, minha fortaleza; e a meus pais, Vanda Onuszezak e Paulo Onuszezak, exemplos de perseverança, garra e fé.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento e a conclusão deste trabalho só foram possíveis porque muitos acreditaram nesse sonho comigo e me ajudaram a vencer esse desafio, por isso quero deixar registrados os meus agradecimentos:

- ✓ Primeiramente, a Deus, que me concedeu a graça de viver essa experiência.
- ✓ À Nossa Senhora Aparecida, que me manteve firme e perseverante em meu propósito.
- ✓ A meu esposo, pelo carinho, compreensão, paciência, motivação e apoio incondicionais.
- ✓ A minha mãe querida, pelas tantas horas dedicadas a cuidar do meu bebê com carinho e afinho para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.
- ✓ A meu pai, irmã, cunhado e sobrinhos, pela compreensão em entender a dedicação exclusiva que minha mãe dedicou a mim e ao Lucas nesses últimos meses.
- ✓ À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o primeiro ano deste curso, por meio do qual foi possível afastar-me de minha atividade docente e dedicar-me exclusivamente a este estudo;
- ✓ À professora Dr.^a Maria Emilia Borges Daniel e a todos os colegas da disciplina de Linguística Textual, em 2011: com vocês, os primeiros passos deste projeto começaram a se tornar realidade;
- ✓ A todos os colegas de turma, pelas conquistas e pelas angústias divididas, com certeza os laços de nossa amizade serão duradouros, em especial às colegas Ana Raquel, Letícia e Bruna;
- ✓ A todos os professores do PPGMEL, pela dedicação e pela seriedade com nosso direcionamento;
- ✓ À secretária Ana Carla, por ter sido sempre tão prestativa e atenciosa com todos nós;
- ✓ Aos diretores das escolas pesquisadas, que tão bem me receberam e me acolheram, e também às secretárias das escolas, por todas as informações prestadas;
- ✓ Meu imenso agradecimento às professoras e às coordenadoras que generosamente dedicaram um pouco do seu escasso tempo, com muito boa vontade e generosidade;
- ✓ Aos professores Dr. Geraldo Vicente Martins e Dr.^a Maria Luceli Faria Batistote, pelas preciosas orientações e sugestões dadas na banca de qualificação;
- ✓ Aos professores Dr. Geraldo Vicente Martins e Dr.^a Maria Leda Pinto, por aceitarem participar de minha banca de defesa e assim compartilhar comigo esse momento tão importante e decisivo;
- ✓ Enfim, o meu agradecimento especial a minha orientadora querida, Dr.^a Raimunda Madalena Araújo Maeda, pelo carinho, compreensão, dedicação e direcionamento sempre muito seguro e preciso. Obrigada, professora, por ter me instruído nas pesquisas e me ensinado a fazer escolhas e posicionamentos teórico-metodológicos.

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (Luiz Antônio Marcuschi)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar o trabalho com os gêneros orais no ensino fundamental de língua materna. Para isso, fomos a campo e selecionamos duas escolas públicas da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul, no município de São Gabriel do Oeste, a fim de analisar planos de aula e aplicar entrevistas com professoras e coordenadoras, para que dispuséssemos de material para amostra da realidade da prática didática com os gêneros orais. A partir de então, verificamos as orientações contidas nos PCNs (1998) e no *Referencial Curricular 2012 – Ensino Fundamental/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul*, para comparar com o que os estudiosos da perspectiva teórico-metodológica da Linguística Textual, a saber: Fávero; Andrade; Aquino (1999), Marcuschi (2008), Koch; Elias (2008,2011), Elias (2011), entre outros, além de autores da Linguística Aplicada, Rojo (2009) e Rojo; Moura (2012), apresentam como proposta para o ensino de gêneros textuais, traçando assim um comparativo de teoria com prática de ensino, para apontarmos convergências e prováveis divergências. Embasados nos resultados obtidos, elaboramos uma sequência didática fundamentada em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), evidenciando o processo de retextualização, conforme apresenta Marcuschi (2004), do gênero piada, na modalidade oral, para a modalidade escrita, como atividade para o sexto ano do ensino fundamental como sendo uma proposta didática possível de ser aplicada em sala de aula na educação básica, de maneira a promover um ensino voltado para a prática de gêneros.

Palavras-chave: gêneros orais; ensino; retextualização; proposta didática.

ABSTRACT

This research aims to conduct an analysis about work with oral genres in language elementary school. So, we selected two public schools in the state education system of Mato Grosso do Sul, in São Gabriel do Oeste, in order to analyze class plans and interview teachers and coordinators, to have material to sample the reality of teaching practice with oral genres. Since then, we have checked the guidance contained in National Curricular Parameters - PCNs (1998) and Curriculum Standards 2012 - Elementary Education / Education Department of the State of Mato Grosso do Sul, to compare with what scholars of theoretical and methodological perspective of Text Linguistics such as: Favero; Andrade; Aquino (1999), Marcuschi (2008), Koch; Elias (2008, 2011), Elias (2011), and others; and also Applied Linguistics authors: Rojo (2009) and Rojo; Moura (2012), present as a proposal for teaching text genres, thereby tracing a comparison of theory with teaching practice, in order to point out similarities and probable divergences. Based on these results, we developed a teaching sequence grounded on Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), evidencing the retextualization process, like Marcuschi (2004) present, from the oral form of the joke genre to the writing mode, as an activity for the sixth year of primary education being an applicable teaching proposal in the classroom of basic education, in order to promote an education geared to the practice of genres.

Keywords: oral genres; education, retextualization; teaching proposal.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS NO ENTORNO DE UMA LINGUÍSTICA INTERACIONAL	14
2.1	Embasamentos teóricos	14
2.2	Linguística Textual: breve contextualização	16
2.3	Noções de Linguística Aplicada: multiletramentos e letramentos críticos	19
2.4	Gêneros textuais: o que são e de onde vieram	23
2.4.1	Concepção de gêneros, de acordo com Bakhtin	23
2.4.2	Gêneros e tipos textuais: algumas distinções	25
2.5	Estudo dos gêneros no ensino de língua	26
2.6	A textualidade e seus critérios	29
3	GÊNEROS ORAIS: CONCEITUAÇÃO E PERSPECTIVAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO	34
3.1	Noções preliminares sobre a oralidade	34
3.2	Comunicação verbal: processamento e características do texto falado	36
3.3	Elementos não verbais da comunicação	40
3.3.1	Paralinguagem	41
3.3.2	Prosódica	42
3.3.3	Cinésica	44
3.3.4	Proxêmica	48
3.3.5	Tacêsica	48
3.3.6	Silêncio	49
3.3.7	Considerações acerca do papel dos elementos não verbais na comunicação	49
3.4	Oralidade e escrita como práticas conjuntas no ensino	50
3.5	Perspectivas de trabalho com a oralidade	53
3.5.1	Práticas didáticas: o trabalho com gêneros orais e a oralização da escrita	53
3.5.2	Uma proposta didática possível: a retextualização do oral para o escrito	56
3.6	Explorando o texto escrito	58
3.6.1	Marcas da oralidade no texto escrito	60
3.6.2	A produção escrita	63
4	PANORAMA DA PRÁTICA DIDÁTICA COM OS GÊNEROS ORAIS	65
4.1	Ensino da oralidade conforme os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa</i>	65
4.2	Ensino da oralidade no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul	70
4.3	A prática de ensino dos gêneros orais: diagnóstico segundo alguns autores	72
4.4	Pesquisa de campo: pressupostos teóricos	75
4.5	Relato das escolhas e dos procedimentos de investigação	78
4.5.1	Conhecendo as escolas pesquisadas	79
4.5.2	Da elaboração dos planos de aula na rede estadual de ensino de MS	81
4.5.3	Elaboração e desenvolvimento das entrevistas	83
4.6	Análise e amostragem dos planejamentos de aula de Língua Portuguesa	85

4.7 Analisando entrevistas com professoras e coordenadoras do ensino Fundamental	94
4.7.1 Apresentando as entrevistadas: formação acadêmica, conhecimento e didática com os gêneros textuais	95
4.7.2 Didática com a expressão oral	110
4.8 Algumas considerações acerca da análise empreendida	120
5 CONSTRUÇÃO DE UMA SUGESTÃO PEDAGÓGICA PARA OS GÊNEROS ORAIS	121
5.1 Desvendando o gênero piada	121
5.1.1 A qual tipologia a piada pertence?	126
5.1.2 Afinal, a piada é um gênero textual?	127
5.2 Aspectos ensináveis da piada	129
5.3 Sequência didática: conceituação e desenvolvimento	130
5.4 Sequência didática com o gênero piada	133
5.5 Considerações sobre a sistematização do gênero piada	140
6 CONCLUSÃO	142
7 REFERÊNCIAS	145
8 ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu principalmente pela minha trajetória em sala de aula como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Com graduação concluída em 2005 e, desde então em contato permanente com o ensino fundamental e médio, pude ter uma noção da atual situação do ensino de Língua Portuguesa e ver que há muitas lacunas a serem preenchidas, sobretudo em relação à adoção de abordagens teórico-metodológicas que privilegiem um trabalho didático voltado para a prática de variados gêneros de texto em sala de aula.

Notei mais especificamente, que existe certa supremacia do ensino de gêneros que fazem parte da modalidade escrita sobre os gêneros da modalidade oral da língua, ou ainda que faltava uma orientação mais precisa para a sistematização didática dos gêneros orais.

Muitas vezes, as atividades com a oralidade estavam apenas vinculadas à leitura em voz alta e a discussões que serviam de base para o trabalho com gêneros escritos, mas sem a efetivação de um trabalho específico com as habilidades exigidas na comunicação oral. Tornou-se meu interesse, então, investigar mais de perto e de forma mais abrangente as causas e os efeitos decorrentes dessa prática e buscar caminhos metodológicos que possibilitem a reflexão e transformação dessa realidade.

Surgiu dessa forma a primeira versão desta pesquisa, o chamado projeto de pesquisa, que em parceria com minha orientadora deixou de ser um interesse até então individual passando a ser um trabalho conjunto, por isso a partir de agora usarei a primeira pessoa do plural para detalhar as escolhas teórico-metodológicas realizadas no percurso dessa empreitada.

Em virtude das preocupações relatadas acima, apresentamos como objetivos gerais: investigar como se realiza o trabalho com a comunicação oral no ensino de Língua Portuguesa e elaborar uma proposta didática com a oralidade, possível de ser aplicada em sala de aula, considerando a perspectiva de retextualização do oral para o escrito conforme apresenta Marcuschi (2004).

Para a concretização dessas premissas maiores, os objetivos específicos se tornam: I) análise do ensino dos gêneros orais na escola básica; II) comparação da prática de ensino de

gêneros orais com os pressupostos teóricos da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e dos PCNs; e III) elaboração de sugestão de atividade com o gênero piada em ambas as modalidades da língua, a partir da proposta de retextualização do oral para o escrito.

Quanto à organização esquemática e estrutural, esta pesquisa se divide em quatro capítulos principais. No primeiro, expomos o referencial teórico basilar, justificando e enquadrando escolhas teórico-metodológicas que fomos levados a fazer no decorrer do trabalho: Bronckart (2012), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Rojo (2005, 2009), Rojo e Moura (2012), Koch (2009, 2011) e outros. Percorremos os caminhos da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e apresentamos a noção de língua e de gêneros que nos subsidiaram quanto à aplicabilidade de nossa proposta no ensino de língua materna.

O segundo capítulo está diretamente vinculado à conceituação e à sistematização didática dos gêneros orais, por isso fizemos um apanhado de sua constituição teórica voltado para o ensino de Língua Portuguesa, no qual se destacam: o processamento e a caracterização do texto falado, incluindo elementos verbais e não verbais, e a perspectiva por nós adotada, de que a oralidade e a escrita devem ser exercidas conjuntamente no ensino. Refletimos sobre algumas práticas didáticas com o oral, apresentamos a perspectiva de retextualização do oral para o escrito e, por fim, trouxemos algumas reflexões que exploram também a constituição e a produção do texto escrito.

O terceiro capítulo apresenta a amostragem dos procedimentos metodológicos de que fizemos uso para a concretização de nossa pesquisa de campo, a qual consistiu na análise dos PCNs de Língua Portuguesa (1998) e do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2012) em relação às orientações contidas na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino da oralidade; no recolhimento de planos de aula do ensino fundamental (do sexto ao nono anos) de duas escolas públicas da rede estadual de educação de MS, do município de São Gabriel do Oeste, e na aplicação de entrevistas com professoras e coordenadoras, fundamentando, assim, algumas análises e conclusões a respeito da prática de ensino dos gêneros orais.

No quarto capítulo, cuidamos da conceituação da piada como gênero, da justificativa de sua aplicabilidade no ensino, e construímos uma sequência didática como sugestão para o sexto ano.

Na conclusão, apontamos os resultados a que chegamos durante todo o processo de elaboração da pesquisa e da análise dos dados obtidos, dentre eles destacamos: a oralidade nem sempre é trabalhada por meio de gêneros de textos – prevalecem atividades de *oralização da escrita*; há falta de uma sistematização didática para o oral; não se sabe que habilidades podem ser trabalhadas na oralidade; confirmou-se que há supremacia dos gêneros escritos sobre os gêneros orais; e finalmente, que há carência de orientação teórico-metodológica por parte das professoras e coordenadoras.

Por fim, nos anexos trazemos expostas as tabelas completas que contém os planos de aulas desenvolvidos pelas professoras participantes deste estudo; o termo de consentimento de publicação das informações prestadas nas entrevistas e o modelo de pesquisa que usamos em relação às informações das escolas.

2 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS NO ENTORNO DE UMA LINGUÍSTICA INTERACIONAL

2.1 Embasamentos teóricos

Iniciamos nosso percurso teórico esclarecendo o fato de percorrermos dois caminhos justapostos para o mesmo direcionamento, que exigem ser desvendados cada um a seu tempo e em sua trajetória específica, até chegar ao ponto que se entrelaçam e formam uma estrada mais ampla. Nesse sentido, trataremos, por ora, apenas em nível introdutório, das escolhas teórico-metodológicas que darão um rumo à proposta didática que pretendemos desenvolver como produto final de nossa pesquisa. O fundamento referencial será exposto ao longo de toda pesquisa em função de necessidades explicativas.

Por lidar com o ensino de Língua Portuguesa e visando o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes, somos levados a adentrar os pressupostos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, as quais adotam terminologias diferentes em função do enfoque de análise que dão aos gêneros, assim utilizam as nomenclaturas *gênero textual/gênero de texto* e *gênero discursivo/gênero de discurso*, respectivamente.

Muitos pesquisadores já estudaram essa questão, a citar alguns: Bonini (2001), Rodrigues (2004, 2005), Rojo (2005) e Dias *et al.* (2011). Todos concordam que a adoção de um ou outro termo, em se tratando do ensino de línguas, não se pode tratar apenas de uma questão terminológica, e, sim, de uma escolha consciente e consequente de uma abordagem metodológica com objetivos bem justificados e definidos.

Interessante é notar que as duas perspectivas advêm do mesmo polo teórico, qual seja, Bakhtin, do qual derivam a noção de que o nosso pensamento e expressão não têm outro local de formação a não ser na interação com o outro. Nesse sentido, esse autor nos apresenta o processo de concepção de nossas enunciações:

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BACKTIN, 2011, p. 298)

Rajo (2005) mostra que as diferentes terminologias são justificadas pela existência de diferentes enfoques de análise dados aos gêneros. Em sua pesquisa, a autora, no intuito de investigar o que gera distintas terminologias no campo de estudo dos gêneros, examina trabalhos publicados nas vertentes de *gêneros de discurso/gênero discursivo* e *gêneros de texto/gênero textual*, e também observa que ambas estão enraizadas na leitura bakhtiniana, sendo que a primeira está mais voltada para a análise das produções textuais, considerando aspectos sócio-históricos, enquanto a segunda tem como foco a descrição da materialidade linguística e, ainda, completa:

[...] embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros – uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos; outros, sobre a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero –, todos acabavam por fazer descrições de “gêneros”, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. Entretanto, para fazê-lo adotavam também procedimentos diversos e logo recorriam a diferentes autores e conceitos para a seleção de suas categorias de análise. Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gênero de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – que trabalhava com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos *gêneros discursivos* tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos e textuais, mas apenas ressaltando as “marcas linguísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. Com isso, para fazê-lo, tinha tendência a recorrer a um conjunto de autores e conceitos variados de base enunciativa. (Idem, p. 185-186, grifos da autora)

Acreditamos que tanto a Linguística Textual como a Linguística Aplicada, quando voltadas para o ensino de língua materna, possuem a mesma preocupação, qual seja, a de promover habilidades discursivas nos alunos por meio de exercícios didáticos, e que estes estejam adequados ao contexto comunicativo. Então, não procuramos vê-las como polos opostos, muito pelo contrário, tentaremos aliar o aporte teórico de cada uma a uma didática em sala de aula que produza sentido e garanta a progressão do aprendizado dos alunos.

Mas, quanto às terminologias *gênero de texto/gênero textual* e *gênero de discurso/gênero discursivo*, o que fazer? Nesse sentido, optamos por não utilizar uma nomenclatura única para referirmo-nos aos gêneros, tendo em vista que comungamos teórica e metodologicamente de ambas as ciências e, sendo assim, conforme o aporte de que fizermos uso, será utilizada a nomenclatura pertinente, pois acreditamos que, por estarmos lidando com a didatização dos gêneros orais em sala de aula, não será o uso de uma ou outra nomenclatura

que tornará o trabalho produtivo e, sim, os direcionamentos metodológicos pautados na prática discursiva.

Sendo assim, ao longo de nosso trabalho, até certa altura seremos levadas a percorrer caminhos distintos, ou seja, pela Linguística Textual, utilizaremos a terminologia *gênero textual*, ou *gênero de texto*, a depender do autor citado. Da mesma forma, pelos caminhos da Linguística Aplicada, utilizaremos as nomenclaturas que lhe são pertinentes: *gênero discursivo*, ou *gênero de discurso*. Mas, continuando a “jornada”, quando essas ciências convergirem para o mesmo expoente, qual seja o de um ensino de língua materna voltado para o uso, o estudo e a produção de gêneros nas dimensões linguísticas e pragmáticas, a partir de então adotaremos apenas o termo *gênero*, como somatório das duas contribuições.

Assim, percorremos a seguir os caminhos de cada uma dessas disciplinas.

2.2 Linguística Textual: breve contextualização

Marcuschi aponta algumas perspectivas teóricas que estão em voga no Brasil e no cenário internacional no entorno do ensino de línguas, dentre elas destacamos:

(e) perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna[(Bronckart, Dolz, Schneuwly): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino de gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo, [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 153)

Em virtude de nossas preocupações e objetivos relatados na introdução, somos levadas a inferir que nos enquadramos nos pressupostos da abordagem Interacionista Sociodiscursiva (ISD), tão brevemente trazida por Marcuschi.

Sendo assim, alguns esclarecimentos são necessários. Apoiando-nos principalmente em Bronckart (2012) e consideramos que a perspectiva ISD designa uma linha de estudos francófonos liderados principalmente por Bronckart e Dolz, que surgem na década de 1980, com o enfoque voltado para três linhas de pesquisa: a estrutura e o funcionamento dos textos, as capacidades exigidas no ato de produção textual e a elaboração de material didático para o ensino de língua materna.

Influenciados por correntes da filosofia e das ciências humanas, em que se concebe a linguagem como sendo um produto do convívio social, do qual emergem discursos e textos sempre adaptados às necessidades humanas de comunicação. Para comprovação, vejamos a elucidação trazida por Bronckart acerca de sua abordagem teórica:

A expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com a especificidade dos questionamentos disciplinares particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**. (BRONCKART, 2012, p. 21, grifos do autor)

Para esse autor, um indivíduo aprende uma língua por meio da interação com outros seres humanos e, a depender do contexto cultural, situacional e geográfico em que se encontra, além das experiências comunicativas acumuladas, expressa-se por meio de textos convencionalizados pela comunidade em que se insere.

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos **textos**. (Idem, p. 69, grifo do autor)

Vejamos agora como o texto, objeto maior de estudo dessa abordagem, é concebido:

Numa primeira acepção, muito geral, a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características *comuns*: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido, cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna.

Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior. (Idem, p. 71, grifos do autor)

De acordo com as concepções de Bronckart é que julgamos que nossa pesquisa se enquadra nessa perspectiva, pois, como esclarecemos anteriormente, nosso objetivo principal é analisar e propor um possível caminho para o trabalho didático com os gêneros orais, considerando os textos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Para iniciarmos nossos estudos acerca da Linguística Textual (LT), primeiramente, traçaremos um breve percurso histórico e evolutivo por que passou, desde o seu surgimento até atualmente, para posteriormente chegarmos a algumas concepções. Com base em Koch (2009), pode-se afirmar que a LT tem cerca de 40 anos e, ao longo de sua evolução, a constante busca por transformações levou à ampliação do espectro de preocupações dessa ciência.

Em sua primeira fase, por volta da década de 1960 até meados da década de 1970, o que impulsionava essa ciência era a análise transfrástica, a qual entendia o texto como uma frase complexa, resultado de uma sucessão de unidades linguísticas menores, passando posteriormente para o cuidado de elaborar gramáticas textuais que tinham o intuito de tentar descrever categorias e regras de combinação do texto com a língua. Abandonava-se o método ascendente da frase para o texto e, a partir do todo do texto, pretendia-se chegar às unidades menores e então classificá-las, sem, contudo, abandonar as funções de significado e intencionalidade presentes nos textos.

Em meados da década de 1970, ocorre a virada pragmática, em cujo período o tratamento dos textos se dá no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, da recepção e da interpretação dos textos, os quais são vistos como uma unidade básica de comunicação. Nesse momento, considera-se a comunicação com outras ciências sociais, como a psicologia, a sociologia, a neurolinguística e outras mais.

Por volta da década de 1980, surge a virada cognitivista, na qual o texto passa a ser concebido como resultado de processos mentais, levando em consideração a intenção comunicativa nos discursos, ou seja, os interlocutores fazem escolhas textuais que desempenham diferentes funções e, tendo em vista a preocupação de determinados sentidos, podemos supor que se tratava de uma introdução à teoria dos gêneros do discurso.

Em sua fase mais recente, iniciada na década de 1990, surge a perspectiva sociocognitivo-interacionista, a qual considera que, para a produção textual, a cultura e a vida social se tornam grande influência, então, ações verbais (ou os chamados gêneros de texto) são sempre ações conjuntas, pois há um locutor e um interlocutor que desempenham um ato comunicativo de acordo com o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos.

Assim, os gêneros não são neutros e possuem certa estabilidade de acordo com a intencionalidade comunicativa.

O texto, então, passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são os sujeitos que os praticam. Foi nesse momento que surgiram os estudos mais aprofundados sobre as tipologias e os gêneros textuais, pois se acreditava na dependência da escolha de um gênero para a realização de uma interação comunicativa entre falantes.

Pelo que expusemos, comungamos da definição de Marcuschi (2008, p. 73, grifo do autor) a respeito do cerne de investigação da LT: “Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o *estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso*.”. Em outras palavras, a preocupação principal dessa ciência sempre teve como foco os estudos no entorno do texto por meio da busca incessante para desvendar os mecanismos que possibilitam a produção textual na comunicação entre as pessoas.

Mais adiante, o mesmo autor situa a LT em relação à linguística tradicional e estabelece alguns parâmetros que estão entre os seus objetivos:

Não há dúvida de que a LT situa-se nos domínios da linguística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa. A LT opera com fatos mais amplos que a linguística tradicional. Contudo, quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos, tais como a fonologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual. (Idem, p. 75)

Por investigar a constituição dos textos, a LT sente a necessidade de abrir-se ao embasamento teórico de outras ciências para propor soluções às problemáticas da produção e da compreensão textuais. Essa é a conclusão de Koch a respeito dos caminhos a serem percorridos pela ciência do texto:

Torna-se assim cada vez mais, um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem. (KOCH, 2011, p. 157)

2.3 Noções de Linguística Aplicada: multiletramentos e letramentos críticos

Não há um conceito pronto e estanque para o campo da Linguística Aplicada (LA), o que existe são convergências de pesquisadores da área que colocam a linguagem em contexto social como o principal foco de investigação dessa ciência. Seja a linguagem oral ou escrita, seja relacionada à língua materna ou estrangeira, seja ligada a problemas do uso espontâneo ou ao aprendizado em sala de aula, o objeto de pesquisa e reflexão da LA sempre foi, desde seu surgimento até sua evolução e contemporaneidade, esse mecanismo riquíssimo inato aos seres humanos, ao qual chamamos linguagem.

Por lidar com esse instrumento da comunicação humana, a LA possui um caráter interdisciplinar que se abre a várias outras disciplinas para embasar seus estudos. Para melhor explicar nossa concepção, vejamos as contribuições de alguns autores: Menezes; Silva; Gomes (2009, p. 25) apresentam o objeto de pesquisa da LA: “Parece haver consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.” E mais adiante apontam o seu surgimento e os rumos de investigações:

A LA nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. [...] Eu diria que existem três visões: ensino e aprendizagem (ex: trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de Linguística (ex: investigações sobre os princípios e parâmetros da Gramática Gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex: estudos sobre identidade). (Idem, p. 26)

Sobre a característica de interdisciplinaridade da LA, Celani esclarece:

Está claro para os que hoje militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta apontando para a Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou outra tradução. (CELANI, 1992, p. 21)

Como vemos, por seu caráter de relação estreita com a linguagem, tal ciência não poderia deixar de ser aqui abordada, uma vez que o maior objetivo que está embutido no produto final de nossa investigação é justamente o desenvolvimento da linguagem nos alunos,

não que estes não a possuam, mas almejamos que tenham acesso ao aprimoramento desta nas modalidades oral e escrita da língua, por meio do contato e da prática de gêneros em sala de aula, como bem preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCNs) da escola regular. Além disso, considerando o caráter da pesquisa aplicada ao ensino de língua materna que nos propusemos fazer, é indiscutível que comunguemos dos pressupostos teóricos da LA pois, segundo Oliveira:

A LA caracteriza-se pela pluralidade e pela parcialidade do saber e se preocupa com o social, com o humano, o que acarreta estudar a linguagem não como um objeto autônomo, mas histórico e ideológico, conectado a um conjunto de relações com permanente flutuação. (OLIVEIRA, 2012, p. 791)

Em outras palavras, estar amparado na LA é almejar um trabalho em sala de aula preocupado com a prática comunicativa em sociedade.

Um dos enfoques da LA é o ensino de língua materna, e foi a partir desses estudos que surgiram reflexões sobre letramento. De acordo com Rojo (2009), o termo *letramento* difere de *alfabetismo*. Este está relacionado às capacidades e às competências cognitivas de leitura e escrita exigidas dentro do contexto escolar, enquanto aquele está mais associado a um contexto social de prática de leitura, ou seja, de compreensão das linguagens presentes em sociedade, para as quais a alfabetização se torna um fator facilitador de leituras, e não um fator imprescindível.

Nos estudos de Lemke, também encontramos uma conceituação de letramento voltada para as práticas sociais. Vejamos:

Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado [...]. Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos [...]. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles. (LEMKE, 2010, p. 455-456)

Não há, então, como falar de letramento sem relacioná-lo ao convívio social e, sendo a escola um espaço onde se inserem múltiplas culturas e se almejam múltiplos aprendizados, é

que acreditamos que a proposta de um ensino de língua materna voltada para os multiletramentos não poderia ficar de fora de nossa pesquisa.

Com base em Cope; Kalantsis (2000), pode-se afirmar que a palavra *multiletramentos* (voltada para o ensino) possui duas interpretações interligadas: uma delas está associada à necessidade de contato com textos plurais, os quais estão relacionados com significados visuais, auditivos, espaciais e comportamentais presentes nos mais variados meios de comunicação, multimídia e hipermídia eletrônica, textos estes que já fazem parte do universo social daqueles que compõem a comunidade escolar (professores, alunos, pais, coordenadores, demais funcionários, etc.), por isso, devem se tornar objeto de ensino e aprendizagem. A outra está relacionada com a diversidade cultural e o local presente nessa comunidade, formada por crenças, valores, ideologias e pensamentos, os mais variados possíveis, presentes no mesmo espaço: a escola.

Dessa forma, faz-se necessário considerar os múltiplos discursos sociais na didática escolar. Nesse sentido, promover multiletramentos é promover mudança social, uma vez que o ensino voltado para a realidade vivida pelos alunos é aquele que visa à prática social.

Para melhor aprofundamento nessa perspectiva, vejamos as elucidações trazidas por Rojo; Moura:

Trabalhar com multiletramentos pode não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Além disso, trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem para chegar a propostas de produção transformada, redesenhadas, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO; MOURA, 2012, p. 8-9)

Como foi exposto, a proposta de ensino voltada para os multiletramentos tende a valorizar e levar para a sala de aula o universo cultural dos estudantes, partindo do seu contexto para gerar um aprendizado efetivo e prático. Isso implica um planejamento curricular em que se privilegie a escolha de gêneros discursivos que façam parte da esfera social dos alunos, sejam os gêneros mais formais praticados em sociedade, sejam aqueles ligados às

culturas de massa e que, muitas vezes, são alvo de preconceito. A escola pública é um espaço plural de culturas, por isso, é importante, necessário e urgente que as bases de ensino de Língua Portuguesa praticadas nas escolas enfatizem as mais variadas formas de manifestação da linguagem ligadas aos integrantes dessa instituição.

Também nos apoiamos na necessidade realçada por Rojo de praticar letramentos críticos no espaço escolar:

Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias e seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (ROJO, 2009, p.112, grifos da autora)

Para melhor entendimento de uma proposta didática voltada para o letramento crítico, como a que tentaremos fazer com o gênero piada, no quarto capítulo, Cervetti; Pardales; Damico (2001, p. 6) revelam que o objetivo é o desenvolvimento de uma consciência atenta sobre a realidade dos aprendizes. Para isso, se faz necessário além do estudo dos gêneros de textos formais, informais, literários, humorísticos, jornalísticos, dentre outros, também incluir os textos extraídos do contexto social e histórico do próprio alunado, transformando a leitura em um ato de conhecimento e interpretação do mundo que cerca os estudantes, de maneira a levar o estudante a reconhecer-se no processo de ensino-aprendizagem e a sentir-se disposto para reconhecer sua identidade e refletir sobre sua realidade sociopolítica.

2.4 Gêneros: o que são e de onde vieram

Situamos nosso estudo em relação aos gêneros em uma perspectiva interacionista com representantes como Marcuschi, Koch e Koch; Elias, subsidiados teoricamente principalmente por Bakhtin, que nas palavras de Marcuschi (2008, p. 152): “[...] representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem”, por isso julgamos necessária uma noção de gênero de acordo com esse autor.

2.4.1 Concepção de gêneros, de acordo com Bakhtin

Marcuschi (2008) revela que a noção de gênero surge ainda com Platão e, posteriormente, com seu discípulo Aristóteles, que discute mais sistematicamente sobre a natureza do discurso e sobre os gêneros concentrados principalmente na literatura¹.

Passados séculos de argumentações e reflexões, a partir do final do século XX, com o surgimento da LT no cenário internacional, os estudos sob a ótica do texto e sua interação na sociedade ganham destaque no momento em que a produção soviética de Mikhail Bakhtin (1895-1975) entra no cenário da linguística europeia com sua teorização acerca dos gêneros do discurso, com publicações originais de 1929 a 1979, que se popularizam em constantes reedições e traduções para outras línguas.

Baseamo-nos, principalmente, na obra intitulada *Estética da criação verbal*², na qual o autor soviético manifesta seu modo de pensar em relação à maneira como a língua se revela na interação humana, e que vem ao encontro da conceituação da qual comungamos:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283)

Esse autor explica que os enunciados dos indivíduos, sejam eles orais ou escritos, baseiam-se em formas relativamente estáveis de estruturação, e essas formas constituem os gêneros, por meio dos quais a língua se efetua, conforme esclarecimento abaixo:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Idem, p. 261-262).

¹Foram estudos desenvolvidos aproximadamente entre o final dos anos 400 e meados dos anos 300 a. C.

²Obra publicada em sua primeira versão em 1979, anos após a morte do autor. Reúne os primeiros e os últimos escritos de Bakhtin, conforme explica Tzvetan Todorov no prefácio à edição francesa.

Nesse trecho, já aparece a noção de caracterização existente em um gênero, constituída por composição, conteúdo e estilo, conceitos estes que serão trabalhados nas próximas seções, e que se mostram imprescindíveis para a completude dos objetivos a serem alcançados ao final deste capítulo.

2.4.2 Gêneros e tipos textuais: algumas distinções

Na leitura de Bakhtin, Marcuschi elabora suas concepções, e com base nelas é que apresentamos a definição de tipo e de gênero textuais. Para tal, vejamos:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dissemos que este é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155, grifos do autor).

Para esse autor, tipo e gênero não se opõem; pelo contrário, eles são complementares e se integram para dar funcionamento à língua em situações de comunicação a que estamos expostos no dia a dia; porém, podemos notar algumas peculiaridades de cada um deles.

Os tipos textuais são em número limitado, contudo, isso não significa dizer que não sofram transformações, tanto é verdade que há estudos em voga que trazem mostras de novas sequências tipológicas sendo definidas. Temos como exemplo a investigação de Travaglia (2007), que apresenta novos tipos textuais, tais como o preditivo, o humorístico e o lírico.

Quanto aos gêneros, eles são a concretude dos textos existentes em nossa comunicação e, por atender a diferentes propósitos e estilos, são considerados em um número muito abrangente, impossível de ser totalmente definido, pois sofrem constantes mudanças e surgem conforme a necessidade interativa das pessoas. Pode-se encontrar, nos gêneros, a presença não

só de uma tipologia, mas de várias. Marcuschi revela essa particularidade ao analisar o gênero carta pessoal (Idem, p. 156-157).

Segundo nosso entendimento, as tipologias textuais dizem respeito as propriedades gerais presentes em certo número de gêneros orais e escritos, como por exemplo, as sequências injuntivas:

[...] apresentam prescrições de comportamentos ou ações sequencialmente ordenadas, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 68)

Tais propriedades, portanto, estão presentes em variados gêneros, como: bula de remédio, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos, móveis e outros, receita culinária, receita médica, etc., mas, como foi dito, esses gêneros também podem ter características de outras sequências. A bula de remédio, por exemplo, apresenta a sequência descritiva quando apresenta os componentes do remédio.

Em síntese, os gêneros são os textos materializados de que fazemos uso na comunicação. As características que designam a natureza linguística dos gêneros textuais, ou seja, aspectos lexicais, sintáticos, lógicos e temporais comuns a certo número de textos, que são possíveis de serem agrupados em categorias mais abrangentes, são chamadas tipos textuais.

Veremos adiante que a distinção destes conceitos se faz necessária no ensino, principalmente por parte dos professores³, por serem os condutores de atividades de produção e compreensão textual orais e escritas.

2.5 Estudo dos gêneros no ensino de língua

Para refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros, primeiramente julgamos necessário esclarecer a noção de língua por nós adotada porque acreditamos ser fundamental para o entendimento dos pressupostos teóricos de que faremos uso ao longo de todo nosso trabalho.

³No capítulo três dedicamos um tópico de nossa análise para a verificação do conhecimento dos professores de Língua Portuguesa em relação à distinção entre gêneros e tipos textuais.

Já explicamos neste capítulo que somos adeptos da perspectiva sociointeracionista, que vê a língua como atividade sociointerativa situada, e a concebemos tendo por base os estudos de Marcuschi (2008).

A nosso ver, a língua é substancial e imanente aos seres humanos, pois é por meio dela que os sujeitos falantes ou ouvintes (quando usada na oralidade), e escritores ou leitores (quando usada na escrita), estabelecem interação, expressando seus propósitos comunicativos e adaptando-se às circunstâncias contextuais. Ela organiza e registra o pensamento humano e sua função vai além de mera transmissão de informação, repassa emoções, história e cultura, por isso só se efetiva na coletividade, perpassando gerações, sofrendo influências e variações ao longo do tempo e, por estar tão intimamente ligada ao ser humano, é também considerada organismo vivo. Nas palavras de Marcuschi:

A língua é também muito mais do que um veículo de informações. A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam. [...] a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 67)

Uma vez que é por meio dos gêneros que os participantes da comunicação linguística se expressam, no ensino de Língua Portuguesa, torna-se muito relevante a investigação e a compreensão deles, por isso, faremos agora algumas reflexões mais amplas sobre cada um.

Quando o ser humano se comunica linguisticamente, sempre o faz por meio de gêneros, desde contextos informais aos mais formais. Marcuschi (Idem, p. 187) esclarece: “[...] um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. [...] Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos”. Assim, eles apenas existem e efetua-se na interação entre os homens e, portanto, refletem e constituem as práticas sociais, sofrendo variações culturais e situacionais.

A variação a que os gêneros estão expostos reflete o caráter de maleabilidade que lhes é próprio, justamente por procurar atender a diversificadas situações comunicativas. Marcuschi esclarece melhor essa característica:

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente

perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 34)

Com base no exposto acima, concluímos que a língua se concretiza por meio da prática de gêneros, e sendo ela expressa tanto pela modalidade oral como pela escrita, os gêneros também se manifestam nas duas modalidades, alguns na escrita, outros na oralidade e outros ainda permeiam as duas, como é o caso do gênero entrevista, que ao longo de sua elaboração e prática perpassa tanto a modalidade oral como a escrita da língua. Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 191), os gêneros: “São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas [...]”, ou seja, têm especificidades próprias a cada modalidade.

Queremos salientar a esse respeito que não encontramos uma conceituação específica para os gêneros orais e, outra, para os gêneros escritos, o que se encontrou foram características pertinentes à modalidade oral e à modalidade escrita da língua⁴. Do mesmo modo, não é nossa intenção estabelecer aqui um quadro de paralelos entre os gêneros orais e os gêneros escritos, pois defendemos que é possível trabalhar o *continuum* entre gêneros em sala de aula, no qual um pode ser complemento do outro na busca de apreensão da prática discursiva.

Essa noção é encontrada em Marcuschi (2008) e explicada pelo fato de que uma vez observadas as características advindas da conceituação bakhtiniana em relação ao *plano composicional*, ao *conteúdo temático* e ao *estilo*⁵, a modalidade em que o gênero estiver sendo praticado será uma questão de expressividade e não de geração de conceitos opostos, pois o que varia é a forma como determinado gênero se manifesta, adaptando-se às especificidades de cada situação comunicativa, seja ela oral ou escrita.

Considerando-se as reflexões feitas até aqui, a aplicabilidade dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa se mostra além de necessária, também interessante porque permite o estudo e a análise de uma série de mecanismos que favorecem o ato comunicativo verbal. A esse respeito, o mesmo autor, em outra publicação, traz alguns apontamentos mostrando o que é possível ensinar trabalhando-se com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa:

⁴ Conceitos aprofundados no capítulo terceiro.

⁵ Conceitos aprofundados no capítulo quinto.

Na realidade, o trabalho com os gêneros permite observar tanto as características formais dos textos como as sociopragmáticas e interacionais. Pode-se observar a adequação do gênero de acordo com seus propósitos, sua situacionalidade, domínio discursivo, nível de linguagem e grau de formalidade. Os gêneros realizam-se com características próprias, mas permeáveis tanto na fala como na escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 34)

O mesmo autor acrescenta ainda a importância de se trabalhar didaticamente a distinção entre tipo e gênero textuais: “Aspecto importante neste contexto é a distinção nem sempre bem estabelecida entre **gênero textual** e **tipo textual**. Os manuais claudicam muito nesta questão e confundem. No entanto, essa distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual.” (Idem, grifos do autor)

Aliás, o trabalho no ensino de língua por meio do estudo e da compreensão de variados gêneros é a premissa maior contida nos PCNs⁶, justificada por ser o texto o foco de estudos em Língua Portuguesa e não mais a análise de palavras e frases descontextualizadas.

Terminamos essas primeiras reflexões tomando emprestado o pensamento de Antunes para justificar o enfoque textual nas aulas de língua:

[...] explico o princípio de que *toda atividade linguística é necessariamente textual*. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura [...] são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que se deve ser objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua*. (ANTUNES, 2003, p. 111, grifos da autora)

2.6 A textualidade e seus critérios

Falamos até aqui sobre o gênero e sua importância para o ensino, então, a fim de fornecer mais subsídios a respeito das características próprias dos textos, sejam eles orais ou escritos, e assim ancorar teoricamente a proposta didática que elaboramos no quarto capítulo. Trataremos agora de noções da textualidade e da composição de seus critérios.

Para Antunes (2010, p. 29), a textualidade “pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação.” Isso implica dizer que todo enunciado, seja ele

⁶ No capítulo quarto será apresentada uma análise desse documento em que discutiremos mais profundamente o que foi dito acima.

segmentado ou não, faz parte de um conjunto funcional maior, qual seja: o texto, que por sua vez permite a comunicação efetiva em uma interação verbal. Assim, os indivíduos sempre se comunicam dentro da textualidade e, como já vimos anteriormente, por meio de variados gêneros textuais. Segundo a autora, a textualidade é tida como o princípio que manifesta e regula toda e qualquer prática da língua.

De acordo com Marcuschi (2008), considerando-se a configuração linguística e a situação comunicativa em que um texto falado ou escrito é concebido, existem critérios da textualidade possíveis de serem observados que contribuem para a construção de seu sentido, tais como: coesão e coerência (relacionados ao conhecimento linguístico), e intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade (relacionados ao conhecimento de mundo). O autor enfatiza que tais critérios não são princípios de boa formação textual, mas princípios de acesso ao sentido textual global.

Nossa intenção não é a exploração aprofundada de tais critérios e, sim, uma visão geral que nos dê mostras dos muitos recursos que podem ser explorados no estudo dos gêneros em sala de aula, por isso procuramos apresentá-los de maneira bem objetiva, abordando apenas seus componentes principais.

A *coesão* e a *coerência* tornaram-se matéria para a elaboração de um livro escrito por Antunes (2005). É com base principalmente neste que abordaremos esses dois critérios.

Um texto não é formado por um único segmento, ele é resultado da junção de várias palavras em frases, orações e períodos que se estruturam em parágrafos. A propriedade pela qual esses segmentos se interligam formando uma unidade de sentido é chamada *coesão*, e sua principal função é promover a continuidade e a sequencialidade das partes que formam o texto, na intenção de garantir sua interpretabilidade.

Dito de outra forma, o sentido global de um texto se constrói pelo encadeamento de ideias, as quais, soltas, são vazias, por isso a compreensão deixa de existir. A coesão é responsável por estabelecer as relações de sentido e de unir ideias, sem ela, o sucesso comunicativo em uma interação verbal pode ficar prejudicado.

A coesão estabelecida entre os segmentos de um texto pode se dar de três formas: por *reiteração*, *associação* e *conexão*. Todas elas são de natureza semântica, pois têm a ver com o sentido do texto.

A *reiteração* é a relação de sentido estabelecida dentro de um mesmo segmento pela retomada dos elementos essenciais do texto por meio do uso de expressões sinônimas no intuito de assegurar ao texto a necessária continuidade de seu fluxo e de seu percurso. Ou seja, toda vez que se substitui uma expressão por outra de sentido equivalente, o que se pretende é a continuidade textual, portanto, promove-se a coesão por reiteração.

A *associação* é o tipo de relação que se instaura ao longo de todo texto. Ela ocorre pelo uso de palavras e termos do mesmo campo semântico para estabelecer um amplo sentido ao texto no qual estão vinculados esses vocábulos.

Enfim, a *conexão* é a relação que se estabelece entre os segmentos de um texto. Ela une as partes do texto (orações, períodos e parágrafos), fazendo uso de conectores (conjunções) que podem transmitir diferentes significados: adição, causa, finalidade, temporalidade, oposição, entre outras, a depender do direcionamento argumentativo que se pretende no texto.

Antunes explica que, no geral, em textos mais extensos, é comum encontrar todas essas relações semânticas estabelecidas, porém não é condição obrigatória, há textos menores em que a falta de um desses fatores não interfere no sentido global.

Segundo Marcuschi (2008), a *coerência* é um critério de textualidade que se estabelece pela relação de sentido global manifestada entre os enunciados de um texto. Ela é concebida como uma entidade cognitiva, sendo uma tarefa do receptor sobre as possibilidades interpretativas do texto, por isso não há marcas dela que sejam visíveis na superfície textual.

Antunes (2005) esclarece que a coerência, além de englobar conhecimentos linguísticos na construção do texto, abarca outros fatores, como o contexto, o extralinguístico e o pragmático, pois a maneira como um texto é praticado depende da situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas. Pensemos no caso do gênero reportagem, a coerência que permite a sua compreensão está no fato de adequação ao público que se pretende atingir, assim o repórter precisa ter cuidado ao selecionar a temática, o estilo de linguagem, os recursos acessórios (gráficos, imagens, entrevista, depoimento, citação e outros) para que estejam de acordo com o interesse e o entendimento dos leitores pretendidos, caso contrário, pode-se dizer que não se estabeleceu o critério de coerência.

Baseada em Charolles (1978)⁷, a autora escreve sobre quatro “metarregras” da coerência: a primeira delas é a *repetição*, que coincide com a reiteração também observada na coesão, como já vimos; a segunda é a *progressão* e é dependente da primeira metarregra, pois um texto coerente exige elementos semânticos constantemente renovados; a terceira se refere à *não contradição*, em que os segmentos introduzidos no corpo do texto não podem contradizer o conteúdo global. Por fim, a quarta metarregra é a da *relação*, em que as informações expressas ao longo do texto necessitam estar relacionadas umas às outras, verificando-se certa associação, uma ligação que perpassa todo o conjunto do texto.

Passemos agora para os critérios de textualidade que se desenvolvem pelo conhecimento empírico dos sujeitos participantes da interação verbal. Ressaltamos que o faremos baseados principalmente em Marcuschi (2008).

A *intencionalidade* está relacionada ao principal objetivo pretendido pelo produtor ao verbalizar seu texto. Desse modo, nenhum texto surge ao acaso, pois antes mesmo de tornar-se um ato concreto, ele já é planejado com intenções predeterminadas. Contudo, como lembra Marcuschi, a captação dessa intenção pelo receptor nem sempre se valida, tendo em vista que o interlocutor também tem intenções ao interpretar um texto. Ocorre então que o autor pode ter tido uma intenção que é entendida de maneira distinta por parte do leitor. Dessa forma, a intencionalidade é um critério textual que ocorre tanto no produtor como no receptor de um texto.

A *aceitabilidade*, como conceito da LT, não se reduz ao plano das formas gramaticais, mas se estende ao plano do sentido amplo de um texto. Sendo assim, um enunciado pode ser considerado aceitável mesmo que viole a gramaticalidade, desde que obedeça aos princípios da interpretabilidade. O critério de aceitabilidade de um texto se efetiva na medida em que as pretensões do autor sejam compreendidas pelo leitor.

A *intertextualidade* é o critério pelo qual todos os textos estão relacionados, ou seja, o discurso humano não surge do nada, mas do contato com outros textos. Assim, todos os enunciados produzidos na interação verbal são resultado do acúmulo de conhecimentos transmitidos por outros textos, num movimento dinâmico e constante. A intertextualidade pode ocorrer de forma implícita, como explicada acima, ou de forma explícita, no caso de uso

⁷ CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la coherence des textes. *Langue Française*, vol. 38, p. 7-41, maio, 1978. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.) *O texto: leitura e escritura*. Campinas: Pontes, 1988.

de citações, discurso direto, referência da fonte consultada, resumos e resenhas. Ocorre também a intertextualidade de forma e conteúdo, em que um gênero textual assume outra esfera de circulação para obter um sentido especial.

Por fim, a *informatividade*, segundo Antunes (2010), é o critério no qual um texto se desenvolve em torno de um tópico, conferindo-lhe novidade e imprevisibilidade, seja relacionado a aspectos ligados a formas diferentes de dizer o já dito, seja relacionado a aspectos ligados ao conteúdo por meio da introdução de novas ideias e conceitos. O contexto da prática textual é que vai definir um teor de informatividade mais elevado ou mais baixo. Destaca-se que maior número de informações não confere ao texto maior funcionalidade. A autora cita como exemplo o caso das placas de trânsito, em que justamente o menor grau de informatividade lhes confere melhor funcionamento.

Já explicamos anteriormente, e voltamos ao mesmo ponto a fim de salientar, que todos esses critérios observáveis na textualidade não são padrões para a produção, mas para análise e interpretação textuais, além disso, nem sempre será possível constatar todos os critérios acima citados na composição de um texto, às vezes, em função da situação contextual algum ou alguns desses critérios poderão ser deixados de lado sem que haja prejuízo da compreensão global dos textos.

Contudo, o estudo e a análise de tais critérios no trabalho com os gêneros em sala de aula poderão tornar as aulas de língua mais profícuas e pragmáticas, a fim de que o texto seja, um real objeto de estudo e não mero pretexto para exercícios fragmentados de uma gramática descontextualizada.

3 GÊNEROS ORAIS: CONCEITUAÇÃO E PERSPECTIVAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO

Neste capítulo, intentamos fornecer subsídios teóricos que circundam o ensino da oralidade, de maneira a contribuir com a implantação de novas orientações metodológicas em sala de aula e, desse modo, incentivar um ensino pautado tanto na modalidade oral como na modalidade escrita da língua, pois, de acordo com Fávero; Andrade; Aquino (1999, p. 13), “[...] o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, uma vez que elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

3.1 Noções preliminares sobre a oralidade

É com a concepção de língua, viva, interativa, histórica e social, tratada no capítulo segundo, que abordaremos agora conceitos fundamentais que nos direcionarão aos pressupostos do ensino da oralidade. Antes disso, apresentaremos alguns esclarecimentos que acreditamos serem norteadores para o estudo a que nos propomos, para depois discutirmos o conceito de *modalidade, fala, escrita, letramento e alfabetização*.

Quando se trata do estudo da oralidade e da escrita, é comum encontrarmos nas pesquisas da área esse termo assim empregado: “modalidade” oral e “modalidade” escrita. Nós não fugiremos desse padrão, por isso, explicaremos brevemente o que ele representa. A palavra modalidade vem de “modo” e, quando usada como exemplificamos acima, denomina a maneira como a língua é praticada, ou seja, se a língua é empregada no modo oral, ou se é empregada no modo escrito, em ambos os casos com características e particularidades específicas, e é nesse sentido que faremos uso desse termo no decorrer deste trabalho.

É importante frisar que enfocaremos nossos estudos sob o prisma da complementaridade da fala e da escrita; por isso, não estabeleceremos predominância de uma modalidade sobre a outra, mas tentaremos abordar tais conceitos, atribuindo-lhes a mesma atenção e valor, visto que, na prática cotidiana da língua, é assim que elas são praticadas, sem a instauração de supremacia de uma ou outra modalidade.

Marcuschi (1997a, p. 126) aponta tais conceitos em uma linha de pesquisa da qual comungamos. Assim, vejamos: a *fala* é “Uma forma de produção textual-discursiva oral, sem

a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”, enquanto a *escrita* é “além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades.” (Idem).

A primeira é adquirida naturalmente, em princípio, em contextos informais cotidianos, à medida que o ser humano vai crescendo e se desenvolvendo socialmente e se concretiza pelo meio sonoro, por meio da palavra verbal e dos elementos não verbais⁸. A segunda é adquirida em contextos formais (escola) e se concretiza pelo meio visual e por meio de sinais gráficos, letras, pontuação, paragrafação, etc.

Talvez a forma de concepção delas (formal, informal) tenha gerado o equívoco de que a escrita é mais prestigiosa que a fala, o que, no entanto, não se confirma, uma vez que a verdade é que a fala possui uma identidade cronológica primária, pois podem existir sociedades ágrafas, mas não existem sociedades sem a prática do oral.

Segundo Marcuschi (Idem p. 134), “[...] tanto a fala como a escrita refletem formas de organização da mente através das próprias representações mentais. [...] São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”.

A palavra escrita nos remete aos termos *letramento* e *alfabetização*⁹, por isso, fazem-se necessárias algumas distinções, e o faremos com as seguintes contribuições:

O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* [...] Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. (MARCUSCHI, 2004, p. 21, grifos do autor)

A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (Idem, p. 21-22, grifo do autor)

Soma-se a estes o fato de que, independentemente de ser alfabetizado, todo sujeito é letrado, pois como lembra Marcuschi (1997a, p. 126), pelo convívio social, ele sabe lidar com o dinheiro, não confunde o ônibus que deve tomar, distingue entre as marcas de produtos e muitas outras ações em que o domínio da leitura e da escrita pode ser importante, mas não imprescindível. Não se descarta também o fato de que o indivíduo alfabetizado tem acesso a informações e saberes em um nível mais aprofundado, mas isso não lhe garante melhores

⁸Estes serão aprofundados no item 3.2 e 3.3.

⁹Estes foram discutidos no capítulo segundo à luz da Linguística Aplicada e aqui serão refletidos no enfoque da Linguística Textual.

oportunidades ou mais êxito profissional ou pessoal. Desse modo, é preciso levar em conta também as situações de contexto.

Feita a discussão de conceitos basilares para essa unidade passemos agora a estudos relativos ao processamento do texto falado.

3.2 Comunicação verbal: processamento e características do texto falado

Em uma interação face a face, uma das formas de comunicação possível é a que se processa por meio da fala, resultado do uso de sons articulados emitidos pelo aparelho fonador humano. A fala ocorre pelo emprego do léxico de um idioma, que é usado como código de comunicação linguística comum aos interlocutores, fazendo gerar, dessa forma, a *conversação*, ou a *troca de falas*. Desse modo, a comunicação que ocorre por meio da fala é denominada *comunicação verbal*, e esta, por sua vez, não se manifesta de forma absoluta, pois com ela co-ocorrem também elementos não verbais, expressões faciais, gestos, sussurros, pausas, hesitações e outros mais, os quais serão estudados mais detidamente no item 3.3.

Para Marcuschi (1986, p. 14), “A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Isso significa que ela é intrínseca aos seres humanos e sugere que a linguagem é de natureza dialógica, ou seja, concretiza-se na interação entre duas ou mais pessoas.

Segundo o mesmo autor (Idem, p. 15), são características constitutivas da conversação: *a)* interação entre dois falantes, no mínimo; *b)* ocorrência de, pelo menos, uma troca de falantes; *c)* presença de uma sequência de ações coordenadas; *d)* execução numa identidade temporal; e *e)* envolvimento numa interação centrada, ou seja, com interlocutores concentrados no mesmo foco temático.

Além disso, para a execução de uma conversação, os interlocutores necessitam partilhar conhecimentos comuns, como a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. Outro dado interessante é que nem sempre a conversação ocorre na interação face a face; há gêneros orais em que os participantes da comunicação ocupam espaços diversos, como no caso do telefonema.

A partir de agora, deter-nos-emos em características próprias do objeto central da comunicação verbal: o texto falado. Começamos justificando o uso da expressão “texto

falado” em vez do termo “fala”, o que se explica por aderirmos à teoria bakhtiniana, a qual preconiza, conforme expomos no primeiro capítulo, que a língua não se manifesta por meio de palavras soltas e sim por meio de textos, sejam eles falados, escritos ou mistos. Sendo assim, a fala só existe porque os interlocutores a exercitam por meio de textos falados, e é por isso que aqui o objeto principal de nossa atenção será o texto falado.

Segundo Koch (2008, p. 78), o texto falado emerge no momento da própria interação e a produção do discurso não é de responsabilidade única do locutor, pois é uma atividade de co-produção entre os interlocutores que adaptam seu discurso em função do propósito comunicativo, de maneira a garantir a compreensão de seus enunciados, abrangendo eventos de comunicação cotidiana, eventos do exercício de uma profissão e também eventos que ocorrem no interior de instituições.

Jubran (2006, p. 31) esclarece que o texto falado é de natureza emergente, uma vez que sua produção é momentânea e dinâmica. Ele surge da situação concreta da interlocução, ancorando-se em dados pragmáticos que interferem na sua constituição e predominam sobre os dados sintáticos.

Segundo Koch, como o texto falado se produz em uma situação de interação, isso lhe atribui um caráter dialógico, entendido “como a dinâmica de alternância de turnos da interação” (KOCH, 2006, p. 39). Para a autora, o *dialogismo* é uma característica inerente a toda e qualquer interação (ou a todo e qualquer texto), em razão de sua natureza sociocomunicativa, pois até o próprio pensamento humano individual se processa por meio de um diálogo contínuo consigo mesmo.

O dialogismo é observado tanto no texto falado como no texto escrito. A diferença principal, de acordo com a autora (Idem, p. 40), é que no primeiro, como os interlocutores estão co-presentes, a comunicação verbal se faz de maneira conjunta na interlocução ativa, enquanto no segundo, em função do distanciamento entre escritor e leitor, a comunicação dialógica se dá na base da idealização dos receptores textuais. Sendo assim, não há como processar um texto sem considerar a co-produção dos interlocutores.

Salienta-se também que há de se ter cuidado com a análise do texto falado, uma vez que não é cabível utilizar-se dos mesmos parâmetros com os quais a escrita é observada, pois, sendo assim, o texto falado poderá ser visto como confuso e desordenado, coisa que não é. Um trecho retirado de Koch; Elias (2008, p. 18) alerta sobre isso: “[...] o texto falado não é

absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz desta que deve ser descrito e avaliado”, pois, toda vez que ele for visto sob os parâmetros do texto escrito, haverá razões para considerá-lo confuso.

Em se tratando de características específicas do texto falado, Koch (2006, p. 45-46) dá destaque para cinco propriedades: *a)* o não planejamento prévio, pois este é momentâneo, surgindo conforme a necessidade; *b)* o texto falado é o próprio rascunho, pois nem sempre é possível recorrer a correções e revisões, isso porque ele apresenta-se “*em se fazendo*”; *c)* o fluxo discursivo apresenta descontinuidades de ordem cognitivo-interacional; *d)* o texto falado possui uma sintaxe própria, sem deixar de considerar, contudo, a sintaxe geral da língua materna; e *e)* enquanto o texto escrito é o resultado de um processo linguístico, o texto falado é o próprio processo.

Koch (2008) apresenta mais alguns aspectos típicos do texto falado, a saber: o *tópico discursivo*, a *inserção*, a *reconstrução*, a *formulação* e os *marcadores conversacionais*, aos quais dedicaremos, na sequência, breve atenção, tomando por base primordial os estudos da autora já citada.

O *tópico discursivo* é o assunto tratado durante uma interação, podendo restringir-se a um assunto central ou a vários. Segundo Jubran (2006, p. 90), durante a execução do texto falado, “[...] Há como que uma consciência de que se deve falar sobre algo e de que o ponto para o qual converge a conversa deve ficar claro para os interlocutores”. Isto é, o *tópico discursivo* é um elemento determinante na composição do texto falado, e a sua organização conduz a progressão textual-interativa.

A *inserção* refere-se a um dos processos de descontinuidade no sequenciamento tópico, provocando a suspensão momentânea do tópico em curso para inserir funções interativas como explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas, introduzir avaliações ou atitudes do locutor, etc. Em outras palavras, são aqueles momentos da conversação em que o discurso é interrompido para inserção de notas explicativas que geralmente se manifestam por marcadores, tais como: quer dizer, isto é, ou seja, a propósito e outros mais, a depender do contexto e do sentido que se pretende atingir.

Quando uma inserção é sentida, gerando a “quebra” no discurso, ocorre a chamada *digressão*, que geralmente causa um “afrouxamento” na coerência textual, a não ser quando

aparecer acompanhada de um marcador de digressão, por exemplo: a propósito, abrindo um parêntese, antes que eu me esqueça... e outros mais.

A *reconstrução* consiste na reelaboração da sequência discursiva, diminuindo o fluxo informacional por meio do retorno a conteúdos antes veiculados. Sua função é reformular um segmento que esteja com problemas que levam à falta de compreensão e ao mau entendimento de uma mensagem, na maioria das vezes, provocados por ruídos externos concomitantes à fala, ou mesmo por distrações por parte do interlocutor. Para solucionar tais problemas, o locutor recorre ao uso de *correções, repetições, parafraseamentos e adjunções*.

As atividades de *formulação textual* são aquelas realizadas pelo locutor para estruturar o seu texto de maneira a garantir a compreensão por parte do interlocutor do sentido que se intenta alcançar no ato comunicativo interacional. Ela ocorre de forma *fluente* quando se dá sem grandes dificuldades ou tropeços, ou do contrário, de forma *disfluente*.

Por fim, os *marcadores conversacionais* são elementos muito frequentes no texto falado e contribuem para a sua progressão porque sinalizam o sentido com que um enunciado será empregado. Para salientar a importância e a alta incidência deles no texto falado, apresentamos alguns usos e suas funções, conforme revela Koch:

- a. início e final de segmentos tópicos, subtópicos ou quadros tópicos:
 - início: aí, então, depois, aí então, depois então, agora, veja, etc.
 - fim: percebe? entendeu? viu? né? que tal? que acha? e você? Etc.
- b. concordância, discordância, dúvida:
 - concordância: tá, está bem, OK, certo, claro, evidente, sem dúvida, etc.
 - discordância: não, isso não, assim também não, não é bem assim, etc.
 - dúvida: será? é mesmo? tem certeza?
- c. hesitação: ah, eh, é... uhn... etc.
- d. início e fim de uma digressão.
 - início: fazendo um parêntese, desculpe interromper, mas..., antes que me esqueça, a propósito, etc.
 - fim: voltando ao assunto, fechando os parênteses, voltando ao que eu (você) estava dizendo, etc.
- e. sequência da narrativa: aí, então, aí então, depois, depois então, daí, etc. (KOCH, 2008, p. 123-124)

Além desses, Jubran; Koch também destacam duas características intrínsecas ao texto falado, ou seja, que só ocorrem numa interação verbalizada e que dizem respeito às discontinuidades encontradas nos textos:

Dentre as discontinuidades observáveis no texto, duas constituem-se como fenômenos específicos da oralidade, já que se manifestam em todos os gêneros de textos falados e não são constatados em textos escritos prototípicos. São elas a *hesitação e interrupção*, que não são propriamente estratégias de construção textual,

mas atividades de processamento do texto, ligadas à sua emissão. Ambas sempre indiciam formulações prospectivas, sinalizando busca de alternativa de formulação. (JUBRAN; KOCH, 2006, p. 47, grifos das autoras)

Como vimos, o texto falado possui muitas propriedades para serem observadas e exploradas e, sendo assim, ele não pode passar despercebido no ensino como mera ancoragem para produção de textos escritos. É interessante e necessário que se trabalhe nas aulas de Língua Portuguesa as particularidades do texto falado de maneira a promover efetivamente um ensino voltado para o aprendizado da prática oral. Contudo, não podemos esquecer que, concomitantemente à produção do texto falado, co-ocorrem elementos não verbais, tão importantes para o processamento enunciativo quanto os saberes explorados acima, de maneira que os abordaremos no item seguinte.

3.3 Elementos não verbais da comunicação

Ao nos comunicarmos verbalmente, não fazemos uso exclusivo da palavra, resultado de sons emitidos pelo aparelho fonador, nós também colocamos em uso todo o nosso corpo: mãos, braços, ombros, cabeça, face, pernas, pés e tronco. Segundo Steinberg (1988), os movimentos articulados pelo nosso corpo durante a comunicação tornam-se signos capazes de auxiliar, completar e até mesmo substituir a palavra.

Para Rector; Trinta (1993, p.7) a comunicação do corpo “confunde-se com a própria vida”, pois é uma necessidade vital do ser humano, assim como andar e respirar, garantindo a sobrevivência individual e coletiva. Para os mesmos autores:

Comunicar é manifestar uma presença na esfera da vida social. É estar-no-mundo-junto-com-outros. O que comunicamos? Informações de todo o tipo. Como as comunicamos? Pela transmissão de mensagens. Uma mensagem é uma unidade do processo de comunicação. Uma série de mensagens intercambiadas é uma interação, sendo necessárias pelo menos duas pessoas para que ela ocorra. (Idem, p. 8).

Os signos corporais elencados ora simultanea ora paralelamente à fala durante a interação comunicativa denominam-se *elementos não verbais da comunicação*.

Baseada em Key (1970)¹⁰, Steinberg (1988) ressalta que, para o entendimento desses elementos, é imprescindível a relação com a língua, ou seja, só é possível atribuir-lhes sentido

¹⁰ KEY, Mary Ritchie. *Preliminary remarks on paralanguage and kinesics in human communication. La Linguistique*. V. 9 (2), 1970. p. 17-26.

no funcionamento da língua levando-se em conta o contexto do ato comunicativo. Do mesmo modo, a língua também é melhor compreendida quando observados os elementos não verbais.

Outro aspecto relevante é que a comunicação por meio da fala mostra-se informativa, enquanto a comunicação pelos elementos não verbais mostra-se responsável pela emotividade, sendo assim, uma não pode dissociar-se da outra, porque as duas se complementam. Dessa forma, quando tomada como objeto de estudo, é interessante que a oralidade seja analisada, considerando-se tais aspectos.

A cultura também é um fator que exerce influência tanto na comunicação verbal quanto na comunicação não verbal, pois, do mesmo jeito que o homem aprende, com outras gerações, conhecimentos por meio da linguagem falada, ele também recebe, interpreta e repassa para seus sucessores os sentidos dos signos emitidos pelo nosso corpo e o que eles representam para as comunidades.

Os elementos não verbais da conversação classificam-se em vocálicos e não vocálicos. Os primeiros são sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do idioma, constituem-se o estudo da *paralinguagem*. Os últimos são aqueles que transmitem significado por outros meios que não pela transmissão de sons, ou seja, por gestos, posturas, expressões faciais, olhares, risos, e estes constituem os estudos da *cinésica*, da *proxêmica* e da *tacêsica*.

Davis (1978), embasada nos estudos de Birdwhistell¹¹, revela que, durante a comunicação face a face, apenas cerca de trinta e cinco por cento do significado é emitido pelas palavras faladas, sendo o restante resultado da articulação de elementos cinésicos, paralinguísticos, proxêmicos e tacêsicos, justificando-se dessa forma a relevância de tais estudos para o ensino da oralidade.

A partir de agora, relataremos sucintamente cada uma dessas ciências e seus principais pressupostos.

3.3.1 Paralinguagem

A *paralinguagem* se ocupa do estudo de sons que participam da comunicação verbal e que não se classificam como palavra, mas são carregados de significados. São assim

¹¹ BIRDWHISTELL, Ray L. *Kinesis and context*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1970.

considerados: o grito, o cochicho, o riso, a gargalhada, as hesitações, o choro, o pigarreio, o bocejo e o suspiro.

De acordo com Rector; Trinta:

[...] sendo signos vocais, as unidades paralinguísticas podem distribuir-se em dois grupos:

1) A *qualidade vocal*, que compreende a altura do tom de voz; a qualidade da articulação (vigorosa ou descontrainda), o tipo de emissão (labial, glotal etc.), a respiração (rápida ou lenta), o ritmo (apressado etc.)

2) a *postura vocal*, isto é, *vocalizações* que compreendem três modalidades:

a) *caracterizadores vocais*, como o riso (sufocado ou aberto), o choro (soluços), sussurros, gritos, gemidos, balbucio, muxoxo, bocejos etc.

b) *qualificadores vocais*, como a intensidade e a extensão do registro vocal; a maneira de proferir palavras e frases.

c) *segregadores vocais*, tais como o conjunto de sons que acompanha a emissão vocal, grunhidos, interjeições (*hum*), tiques vocais, estalidos e barulhinhos com a língua e os lábios. (RECTOR; TRINTA, 1993, p. 19)

Ainda acrescentam: “Fenômenos paralinguísticos são os elementos não linguísticos na conversa. Ocorrem ao lado da língua falada, interagem com ela e produzem juntamente com ela o sistema total da comunicação [...] Isto ocorre porque falamos com os órgãos vocais, mas conversamos com o corpo inteiro”. (ABERCROMBIE, 1968¹², p. 17-18 *apud* RECTOR; TRINTA, 1986, p. 50-51)

Sobre a importância da investigação paralinguística, Rector; Trinta (1993) salientam que, além de ser útil para o aprendizado de uma língua estrangeira, é também eficiente para evitar mal-entendidos entre os indivíduos falantes de uma mesma língua ou entre idiomas diferentes. É aquilo de que tratamos no início desta seção, em que, durante a conversação, as pessoas fazem uso de palavras, sons, gestos e expressões que complementam a comunicação, e saber interpretá-los é vital para participar da interação verbal.

3.3.2 Prosódica

As definições trazidas e refletidas aqui estão apoiadas em Guiraud (2001). Vejamos, então, segundo esse autor, como a fala se desenvolve:

[...] a fala se desenvolve numa dupla linha: por um lado, a sequência dos sons articulados, *segmentada* em fonemas: *a porta está aberta* (a.p.o.r.t.a.e.s.t.a.a.b.e.r.t.a.), cujas combinações dão origem ao sentido; por outro lado, variações da voz, mais ou menos independentes do sentido, e cuja principal função (mas não a única como veremos) é exprimir as emoções do locutor, que

¹² ABERCROMBIE, D. Paralinguage. *Britisc Journal of Disorders of communication*. 3: 55-9, 1968.

pode, por exemplo, gritar ou murmurar *a porta está aberta* num “tom” irritado, angustiado, curioso, surpreso etc. (GUIRAUD, 2001, p. 88, grifos do autor)

Essa última linha em que a fala se efetiva é estudada pela *prosódica*, também chamada de *suprasegmental*. Ela analisa as variações de intensidade, de quantidade e de altura da voz durante o ato comunicativo, bem como as variações de sentido que são geradas a partir destas.

Distinguem-se três principais funções prosódicas: a *distintiva*, em que a altura, a quantidade ou a intensidade da voz distinguem unidades significativas; a *demarcativa*, que indica os limites da palavra e do sintagma por meio do uso do acento tônico; e a *culminativa*, que permite enfatizar certo segmento de uma frase ou palavra para atrair a atenção do interlocutor para o sentido desejado.

A combinação dessas funções constitui o que Guiraud denomina de “curva prosódica da frase” (Idem, p. 89), na qual se identificam ainda três elementos principais: melodia, ritmo e tempo. O primeiro é responsável pelas variações de altura da voz; o segundo define-se pela sucessão e pelo número de acentos tônicos usados durante uma mensagem verbal; por fim, o terceiro relaciona-se à quantidade de tempo gasto durante a pronúncia das palavras ou às pausas entre elas. Tais elementos podem tanto indicar o sentido exato e o modo como o locutor encara a ação comunicativa como também expressar sentimentos e emoções do falante. A essas, pode-se estender ainda a *exclamação*, definida como sendo a palavra ou a frase na qual o emprego de uma entonação expressiva torna viva uma emoção ou afetividade, suprimindo a insuficiência gramatical do enunciado; e as *interjeições*, tidas como reações vocais espontâneas que revelam os sentimentos humanos.

Antes de passarmos para o próximo item, julgamos necessários alguns esclarecimentos sobre a paralinguagem e a prosódica, para não confundir o papel de cada uma na análise dos elementos não verbais, pois nota-se a incidência de alguns objetos de estudo tanto em uma como em outra disciplina. Isso acontece porque, segundo Guiraud, a linha de pesquisa nessas áreas é bastante escassa e carece de melhores esclarecimentos.

De acordo com Goulart, essa falta de definição acaba por ampliar os componentes paralinguísticos, incluindo neles os componentes da prosódica. A autora mostra que essa prática é encontrada em vários autores, até mesmo nos que abordamos em nossa investigação, tanto em pesquisas mais antigas, como de Rector; Trinta (1986, 1993) e Steinberg (1988), quanto nas mais recentes, de Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 134), quando expõem um

quadro com elementos importantes a serem explorados no estudo dos gêneros orais. A autora esclarece:

[...] embora o conceito de paralinguagem, por um lado, tenha auxiliado os pesquisadores a investigar e compreender um pouco mais sobre o significado da comunicação não verbal, deve-se registrar que há, efetivamente, divergências no que diz respeito aos elementos pertencentes ao componente paralinguístico. (GOULART, 2005, p. 46-47)

Enquanto:

[...] os recursos prosódicos são de natureza linguística, porque são significativos e desempenham importantes funções no curso da interação, porém, não são verbais. Sendo assim, a análise de gêneros orais deve desenvolver dispositivos teóricos e metodológicos que deem conta de sua complexidade e de sua natureza multimodal. (Idem, p. 47)

Dessa forma, objetivando propor parâmetros para o escopo de estudo da oralidade em sala de aula, e com base nas reflexões da pesquisadora acima citada, ousamos propor uma distinção básica para tais estudos.¹³ Consideramos *elementos paralinguísticos* os sons emitidos pela voz humana que não são classificados como palavras, ou seja, que não são encontrados em dicionários, mas que produzem sentidos, salientando e até modificando o significado da fala, como, por exemplo, o riso, a gargalhada, os suspiros, o gemido, o pigarreio, as interjeições, entre outros. Já os *elementos prosódicos* estão associados à maneira como o som da voz humana é expressado, por meio de melodia, elocução, qualidade, altura, intensidade e pausas. Dada a distinção, contudo, ressalta-se que ambas são importantes para a compreensão e o exercício da estrutura da modalidade oral.

3.3.3 Cinésica

A *cinésica* preocupa-se com o estudo dos movimentos corporais, com ênfase nos gestos manuais, mas também considerando movimentos de outras partes do corpo que transmitam sentidos. Aqui se mostra proveitosa a contribuição de Steinberg sobre a execução gestual:

Os gestos podem ser executados pelas várias partes do corpo humano, destacando-se os que fazemos com as mãos, que seriam os gestos propriamente ditos. Com a cabeça, face, olhos, pernas, pés, executamos movimentos, que também são

¹³Também fazemos essa distinção no intuito de guiar a elaboração de sugestões metodológicas com o oral na sequência didática com o gênero piada.

englobados no termo gesto. O corpo todo, ao se movimentar e assumir posturas, está executando gestos comunicativos. A face, com expressões que vão de um erguer de sobrancelhas ou franzi-las, de uma dilatação das narinas, até olhares de toda sorte, piscando, encarando, olhando de esguelha, abrange uma vasta gama de elementos não-vocálicos usados na conversação, juntamente com a fala. Os lábios, enquanto articulam fonemas, estão traduzindo ironia, tristeza alegria, desprezo, ira, asco, dor, com movimentos que acompanham os articulatórios da fala. (STEINBERG, 1988, p. 19)

Os gestos em geral têm a função de “[...] reforçar, contradizer ou substituir a palavra, ser inerente a uma palavra ou imitativo dela” (Idem, p. 11), tanto que alguns estudiosos dedicam-se à elaboração de dicionários gestuais ou *gestuários*¹⁴, em que se leva em conta o contexto e a cultura em que o gesto está sendo utilizado, uma vez que pode assumir significados diferentes.

Em nível de embasamento para estudos da oralidade nas aulas de língua, apresentamos aqui noções sobre os gestos que mais se destacam no processo comunicativo. Começando pela face, Steinberg destaca:

A face toda em seu conjunto, com a movimentação dos músculos, pode expressar uma grande variedade de emoções ou atitudes para com o interlocutor. A expressão facial acompanha as palavras mostrando entusiasmo, concordância, desconfiança, prazer, comiseração, etc. (Idem, p. 20)

Para Rector; Trinta (1993, p. 14), sendo o rosto o instrumento da comunicação não verbal mais expressivo que existe, ele só exprime o que a cultura humana lhe permitiu aprender, ou seja, as expressões faciais e os sentidos que transmitem são variáveis para as diversas culturas.

No que se refere à face, estudaremos mais detidamente o olhar e o riso. O primeiro, por meio de movimentação e direcionamento, torna-se um gesto que pode comunicar até seis funções diferentes:

- *Busca de informação*: olhar para o interlocutor garante informação extra através de expressões faciais e movimentos dos olhos;
- *Indício*: aliado a expressões faciais, o olhar pode ser indício de simpatia ou antipatia, de atitude positiva ou negativa;
- *Controle de sincronização de fala*: através do olhar, o interlocutor sabe quando deve fazer uso da fala;
- *Olhares mútuos e intimidade*: esta função que está ligada à proxêmica, determina a duração do olhar, que é tanto curta quanto menor for a distância. A manutenção do olhar a curta distância implica intimidade;
- *Desvio de olhar*: funciona para evitar intimidade;

¹⁴ Pode-se encontrar um exemplo de gestuário no livro de Rector; Trinta (1986, p. 141-170).

- *Desvio de olhar*: para a pessoa se concentrar mais no que diz. (Idem, p. 21, grifos da autora)

Além destas, Davis (1978, p. 85-102) destaca que o contato visual que se estabelece entre indivíduos durante uma interação pode indicar variados sentidos, desde intensificar o distanciamento ou a proximidade entre os interlocutores, até explorar e estimular emoções.

Tomemos como exemplo o olhar fixo. Quando analisado sob a ótica de quem o recebe, pode gerar angústia, desconforto, raiva ou situação de alarme, isso porque a atenção de quem observa está toda voltada para quem é observado, e não há sinais do motivo ou da intenção dessa atitude. Ademais, o contato visual muitas vezes faz os interlocutores sentirem-se desprotegidos, expostos e até vulneráveis, a depender do contexto, o que pode justificar a fuga de um contato visual durante uma conversa face a face.

Outras funções do movimento ocular relacionam-se à regulação de uma conversa, indicando aos interlocutores o turno de fala e a atenção dispensada, ao indício de agrado e aprovação da pessoa com quem se fala, por meio de olhares mais prolongados, e à indicação de características da personalidade, como altivez, prostração, alta ou baixa autoestima.

Na análise e na interpretação do movimento ocular, assim como em outros gestos emitidos pelo corpo humano no ato comunicativo, é importante sempre considerar três elementos: o situacional, o individual e o cultural. Soma-se a estes a relação concomitante à língua, o que permite gerar a alternância e a variabilidade de significados.

Já o sorriso é considerado:

[...] como um gesto aprendido e culturalmente determinado, e não apenas como expressão universal de prazer. Enquanto em uma sociedade o riso pode retratar amizade, em outra pode traduzir constrangimento, e ainda em outra pode conter um alerta de hostilidade e ataque. [...] o sorriso não se limita à boca, mas faz parte de um conjunto todo de movimentos corpóreos. Não seria realmente um gesto em si, mas parte de um conjunto gestual. (STEINBERG, 1988, p. 21)

Rector; Trinta estabelecem sete tipos de sorrisos:

O sorriso simples; o riso articulado à expressão facial; o riso com todo o rosto; a risada compassada; a gargalhada prolongada; o riso convulsivo ou histérico; e o riso que leva às lágrimas. Em cada uma dessas modalidades, as comissuras dos lábios adquirem diferentes formas, em expansão elástica. (RECTOR; TRINTA, 1993, p. 58)

Um ponto válido sobre o sorriso, conforme mostra Davis (1978), é que por mais que seja observado em muitas sociedades, o significado que transmite e a forma de uso são variáveis, não se classificando, portanto, como um gesto universal.

Por meio de uma observação mais atenta ao sorriso, desvendam-se emoções, estados e posicionamentos. Por exemplo, distingue-se pelo movimento muscular o sorriso “falso” do sorriso “verdadeiro”. Conseguir interpretá-los, por sua vez, é uma questão de interação entre interlocutores.

Contudo, é preciso considerar o que Rector; Trinta (1993, p. 60, grifos dos autores) alertam sobre os estudos da cinésica: “A pesquisa científica da *cinésica* dirige-se não a características individuais, mas a *padrões coletivos de comportamento* socialmente significativos”.

Dentre os muitos gestos significativos emitidos pelo corpo humano, a cinésica evidencia principalmente o movimento das mãos¹⁵ que, de acordo com Davis (1978), é capaz de esclarecer uma mensagem verbal pouco clara e em outros momentos revelar emoções involuntariamente. Muitos gestos manuais estão intrinsecamente vinculados à linguagem, ilustrando-a ou ressaltando-a.

Em se tratando do aprendizado de uma segunda língua, estudos de Efron (1941¹⁶ *apud* DAVIS, 1978) revelam que cada idioma possui seu gestuário específico e é extremamente importante e necessária a observação e o conhecimento deste para garantir a compreensão entre falantes nativos e não nativos, pois, não sendo hereditários, são possivelmente aprendidos no contato social. Outro dado interessante é que o movimento manual ocorre no ritmo do discurso falado, acompanhando a entonação vocal que é dada às palavras.

Para Davis, quando uma pessoa gesticula manualmente, ela só tem consciência periférica dos próprios gestos e de outrem, pois, em geral, fixa-se mais atentamente nos sinais emitidos pelo rosto; no entanto, as mãos podem traduzir cerca de setecentos mil signos diferentes, com combinações por meio do braço, do pulso e dos dedos, muitas vezes sendo mais rápidos que a própria linguagem falada e, por isso, podendo substituí-la.

Não podemos deixar de destacar que há situações em que gestos faciais e manuais acabam por revelar o que está “por trás das palavras”, em situações de omissão ou falta da

¹⁵Quando usamos a expressão gesto-manual, não nos referimos somente às mãos, mas também a toda a articulação do braço, aliada à movimentação dos cotovelos e dos ombros.

¹⁶ EFRON, David. *Gesture and environment*. La Haya: Mouton, 1941.

verdade. Nesses casos, pode-se dizer que as pessoas são “traídas” pelos próprios sinais que emitem, de maneira inconsciente. Saber dominá-los e interpretá-los seria então eficiente tanto para o autoconhecimento como para o conhecimento do outro.

Sobre as duas ciências estudadas até o momento, Steinberg (1988, p. 9) destaca: “[...] numa comunicação face a face, o ato verbal pode ou não ocorrer com algum tipo de paralinguagem. Sempre ocorre, obrigatoriamente, com algum tipo de ato cinésico”.

3.3.4 Proxêmica

Segundo Rector; Trinta (1986, p. 60), a *proxêmica* tem como objeto de estudo o espaço utilizado durante a comunicação, bem como a distância mantida entre os interlocutores numa interação face a face, e se analisa a interferência destes para a comunicação. Para Steinberg, a *proxêmica* pode funcionar como o início de uma conversa, como uma tentativa de estabelecer contato, como reação a um início de diálogo e como preparação de uma ação conjunta. Exemplificando: um indivíduo solicita informação de um desconhecido na rua, para isso, a primeira coisa que faz é tentar uma aproximação, depois, à medida que os objetivos da aproximação vão se clarificando, essa interação vai se estreitando, a ponto de ambos manterem uma distância razoável para pessoas que não se conhecem, mas suficiente para exercer a comunicação.

Muito próxima a essa linha de estudo está a *cronêmica*, responsável pelo estudo do tempo dispensado no ato comunicativo, em que se considera a demora para se receber, responder e finalizar uma mensagem.

Para Rector; Trinta (1986, p. 58), espaço e tempo são muito mais do que a realidade física que nos circunda, são também elementos manipuláveis e essenciais na comunicação. Em outras palavras, os seres humanos se utilizam deles para expressarem-se oralmente, sendo assim, podem ser desvendados por meio de uma observação mais atenta e crítica, e por isso, a consideração destes no ensino da oralidade se mostra possível e pertinente.

3.3.5 Tacêsica

Por fim, a *tacêsica* ocupa-se de observar e interpretar os toques numa comunicação, seja sob a ótica de quem pratica ou de quem recebe essa ação. O toque pode transmitir muitos

significados: afeição, repulsa, poder, sexualidade, entre outros, ademais, indica o grau de intimidade entre os interlocutores e, da mesma forma que outros elementos comunicativos, é fortemente influenciado pelo contexto e pela cultura, assumindo significados diferentes, a depender da situação comunicativa em que se insere. Steinberg esclarece:

O toque vem aliado ao gesto e ao silêncio em situações onde a palavra não pode ser empregada. Numa sala de cirurgia, um toque e um olhar direcionados podem dizer muita coisa: pedir um instrumento cirúrgico, chamar a atenção para um problema. Numa cerimônia civil ou religiosa, frequentemente chamamos a atenção de alguém para um fato com um simples toque. Nesses casos, é um elemento de comunicação. Um aperto de mão ou um abraço podem ser muito mais expressivos do que qualquer palavra em determinadas ocasiões. (STEINBERG, 1988, p. 26)

3.3.6 Silêncio

A essas áreas ainda se acrescenta o estudo do *silêncio*, como sendo mais um elemento não verbal preponderante a comunicação. Traduz-se como a ausência da palavra, e pode possuir várias funções, criar expectativa, dar realce, indicar hesitação, espanto e muito mais. Além disso, durante um diálogo, ele é essencial, por exemplo, enquanto uma pessoa fala, a outra fica em silêncio para entendê-la. Como explica Steinberg (Idem, p. 50), “[...] palavra e silêncio estão em distribuição complementar. Quando um desses elementos ocorre, o outro necessariamente estará ausente, no mesmo falante”.

3.3.7 Considerações acerca do papel dos elementos não verbais na comunicação

Todos os objetos de pesquisa das áreas citadas exercem papel imprescindível para o bom entendimento da comunicação verbal, cada um com características e funções específicas, que ao seu modo, se mostram possíveis de serem explorados no trabalho com a oralidade em sala de aula.

Concluindo seu texto, Steinberg utiliza-se de uma metáfora e explica a importância de cada um dos elementos não verbais na comunicação:

[...] os elementos são como os personagens num palco: o silêncio que precede todo discurso, a movimentação proxêmica, a postura assumida, a tacênica em alguns casos, a cinésica em suas inúmeras formas de manifestação, precedem o desempenho vocálico da palavra e da paralinguagem. Unem-se a ela como os personagens de uma peça que vão preparando a aparição do personagem principal e depois todos juntos prosseguem na expressão da mensagem, ora saindo uns, ora entrando outros, às vezes, todos juntos. (Idem, p. 51-52)

Em outras palavras, cada um dos elementos não verbais combina com a palavra e a torna mais informativa, mais emotiva, enfim, mais eficiente, ora em prática conjunta, ora cada um ao seu tempo, mas todos têm função indissociável à finalidade comunicativa. Retomando o que declaramos ao longo deste texto, defendemos que o estudo de tais elementos se mostra relevante e profícuo no ensino da oralidade.

3.4 Oralidade e escrita como práticas conjuntas no ensino

A partir da década de 1980, estudos da linguística textual reagiram às pesquisas de três décadas anteriores, quando oralidade e escrita eram tidas como práticas sociais opostas e predominava a visão de superioridade da escrita em relação à oralidade. Dessa reação, difundiu-se a noção de que oralidade e escrita são atividades que devem ser entendidas como interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, por sua natureza e especificidades.

Segundo Marcuschi (2004), as duas modalidades permitem a comunicação dos indivíduos no convívio social, favorecendo a elaboração do raciocínio de maneira formal ou informal, e agregando as variações linguísticas, sociais e dialetais que ocorrem conforme o contexto da comunicação. Isso porque elas são praticadas por meio dos gêneros textuais, que, por sua vez, são atividades humanas relacionadas ao uso que se faz da língua (através de enunciados orais e escritos), já que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”.

Conforme o autor acima citado, a oralidade e a escrita são igualmente necessárias na sociedade atual, e não se pode confundir seus papéis e seus contextos de uso. O indivíduo é quem deverá adequar seu discurso à situação comunicativa em que se insere. É assim que tais práticas podem ser complementares, uma vez que são formas de expressão de uma mesma língua, vista como fenômeno interativo e dinâmico entre os falantes, pois, tanto a oralidade como a escrita fazem parte do mesmo sistema de língua, mas, do ponto de vista semiológico, podem ser peculiares nos usos sociais.

Dessa forma, não se pode medir se é a oralidade ou a escrita a mais importante no processo de comunicação, o interessante é tentar esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da fala e da escrita de modo geral. Tudo dependerá das intenções do

interlocutor e do evento social de que participa na situação comunicativa, sem desconsiderar que, em certos momentos, existe uma mescla significativa entre oralidade e escrita.

Tal concepção é exemplificada por Marcuschi (2004, p. 41) no gráfico da “Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita”, em que o autor apresenta gêneros textuais da modalidade escrita, gêneros textuais da modalidade oral e os gêneros textuais que perpassam as duas modalidades, como é o caso, por exemplo, das convenções, dos comunicados, dos anúncios classificados, entre outros.

Isso porque, tanto a fala como a escrita apresentam um contínuo de variações. Marcuschi (Idem, p. 42) ressalta, a esse respeito, que: “a língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato”. Ou seja, a língua se manifesta em múltiplas formas, pois é fruto de práticas sociais e históricas e se processa em situações de uso concreto como o texto e o discurso.

Por essa razão, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula ganha relevância no âmbito da linguística textual, uma vez que se faz necessário, conforme apresentado por Dell’Isola (2007, p. 12): “[...] promover na escola situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a praticá-los e, em consequência, saibam utilizá-los no seu dia a dia, em contextos específicos”.

No trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, pretende-se que o estudante aprenda a se expressar adequando-se à situação comunicativa, que saiba empregar o gênero, tal como ele funciona em sociedade. Assim, quanto mais diversificado o contato com os gêneros, maior será sua experiência discursiva para ajudar a comunicar-se adequadamente.

Neste trabalho, somos adeptos da teoria de Marcuschi (2004), em que oralidade e escrita são modalidades de expressão da mesma língua e, por isso, no que se refere ao ensino de língua, devem ocorrer em continuidade uma à outra, sem a predominância de uma sobre a outra.

Também, de acordo com o mesmo autor, em uma perspectiva sociointeracionista:

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques. (MARCUSCHI, 2004, p. 34)

Ou seja, como oralidade e escrita são formas de uso da mesma língua, é preferível que no ensino de Língua Portuguesa sejam estudadas como complementaridade e não como polos opostos, uma vez que no plano discursivo não há supremacia nem de uma, nem de outra.

Retomando a visão de superioridade da escrita em comparação com a fala, é importante destacar que, embora na história das sociedades a oralidade tenha existência primeira, atualmente, a escrita pode ser vista como essencial para a compreensão no mundo moderno e, talvez por isso, hoje em dia, ainda se tenha difundido a ideia equivocada de que a escrita seja o lugar de prestígio e formalidade, enquanto a fala representa o “caos” e a informalidade. No entanto, isso não se comprova, uma vez que sendo ambas um local de expressividade da mesma língua, são mutuamente passíveis de variação. É o que nos mostra Marcuschi ao expor sua concepção de língua:

[...] toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico* e *social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso*. Portanto, *heterogeneidade* e *indeterminação* acham-se na base de concepção de língua aqui pressuposta [...] (MARCUSCHI, 1997a, p. 138-139, grifos do autor)

Embora oralidade e escrita tenham a mesma importância comunicativa, no ensino, muitas vezes, o que se percebe ainda é a supremacia de práticas com a escrita e a falta de sistematização de práticas com a oralidade, de acordo com Bueno (2009), Goulart (2005) e Crescitelli; Reis (2011), fato causado principalmente pela herança de um ensino pautado na análise de uma gramática descontextualizada, que persiste em enraizar-se nas escolas.

É certo que oralidade e escrita são usadas paralelamente em diferentes contextos, por exemplo, no domínio discursivo jurídico, em que são praticados gêneros de textos orais e escritos, e a maioria deles permeia as duas modalidades. Pensemos no caso do gênero julgamento, no qual toda a oratória é ancorada em textos previamente escritos. Do mesmo modo, também pode ocorrer o inverso com outros gêneros.

Se na prática discursiva usamos conjuntamente essas modalidades, atribuindo-lhes a mesma relevância, por que no ensino de Língua Portuguesa haveria de ser diferente? É verdade que o aluno já entra na escola com o domínio relativo da língua falada e aos poucos vai sendo introduzido no mundo da escrita, mas isso não significa que esta última deva impor-

se sobre a primeira, pois o aluno necessita ainda aprender e expandir sua discursividade oral e, como apontam os PCNs, é papel da escola o aprimoramento desse aprendizado para a vida social. Além disso, também cabe à instituição a tarefa de tornar o aluno bimodal, no sentido de domínio sistematizado das modalidades da língua, pois concordamos com a necessidade exposta por Fávero; Andrade; Aquino:

Interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se no modo da verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos. (FÁVERO, ANDRADE; AQUINO, 2011, p. 14)

3.5 Perspectivas de trabalho com a oralidade

Muitos são os estudos sobre o ensino da oralidade nas salas de aula, com de Fávero; Andrade; Aquino (1999), Antunes (2003), Goulart (2005), Magalhães (2008), Bueno (2009), entre outros e, mesmo assim, embora os PCNs desde o ano de sua criação (1997) já incentivassem essa prática, o que ainda se verifica é que os professores, todavia, continuam sem saber o que fazer¹⁷, seja porque o livro didático, principal instrumento de que dispõem, não acompanha as orientações desse documento¹⁸, seja por motivos de ausência de estruturação profissional, melhores condições de trabalho e capacitação contínua e especializada.

O fato é que se faz urgente e necessária uma mudança de postura teórica e metodológica, de maneira a ampliar a capacidade discursiva oral e escrita dos estudantes para que estes sejam capazes de se comunicarem de acordo com a necessidade a que estiverem sendo expostos no dia a dia profissional e pessoal.

3.5.1 Práticas didáticas: o trabalho com gêneros orais e a oralização da escrita

Debatemos a questão da didática com a expressão oral fundamentando-nos em Dolz; Schneuwly; Haller, que apresentam reflexões interessantes a esse respeito:

[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A

¹⁷ Apoiamo-nos nas pesquisas de Magalhães (2007) e Miranda (2005).

¹⁸ Magalhães (2007).

constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 140)

Ou seja, é preciso estar claro e definido o que se deve trabalhar na oralidade e, a partir daí, elaborar uma didática voltada para a prática de gêneros, pois é através deles que a língua se efetiva e as pessoas se comunicam. Segundo os mesmos autores, o ensino da oralidade deve ser realizado por meio da prática de textos:

Um texto adequado no plano de comunicação difere de um conjunto de frases desconectadas e é percebido como um todo, independentemente dos elementos que o compõem. Nessa perspectiva, impõem-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino do oral. Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo. (Idem, p 141)

Dentro dessa perspectiva didática, há diferença para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao trabalho com *gêneros orais* ou com a *oralização da escrita*, as duas são relevantes e necessárias, mas muitas vezes, em sala de aula, os professores acabam suprimindo a primeira, julgando que na segunda proposta já se contemplam os saberes da oralidade. Desse modo, vamos tentar estabelecer a distinção entre tais práticas didáticas.

Trabalhar com *gêneros orais* indica um ensino pautado nos pressupostos dos PCNs, em que se privilegia a aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros de texto. Sendo assim, essa proposta se valida por meio do estudo de gêneros orais. Por exemplo: o professor, ao selecionar o gênero seminário para ser estudado em sala, terá que organizar exercícios para estudar todas as suas especificidades, tais como: 1) preparação com suporte de conteúdo escrito, por meio de pesquisa sobre o tema, além do uso de aparatos como cartazes, apresentação em *slides*, e outros (pode surgir aqui a necessidade de se trabalharem os gêneros escritos envolvidos); 2) preparação da retórica, sobre a qual o professor pode passar orientações a respeito de postura corporal, direção do olhar, tom de voz, velocidade da fala, proximidade, distanciamento e localização em relação à plateia, movimentos corporais e muito mais.

Para esse estudo, pode ser analisado um vídeo com apresentação de um seminário, ou então gravar as apresentações dos alunos para posteriormente assistir a elas e analisar a apresentação no sentido do que pode ser melhorado.

Sendo assim, o conhecimento das propriedades da oralidade se deu pelo aprendizado minucioso de um gênero oral, ou seja, ocorre a sistematização dessa modalidade, e tais conhecimentos se fazem necessários para a vida pública e pessoal dos estudantes, principalmente porque muitos não têm o contato com gêneros da esfera mais formal em seu dia a dia, mas poderão vir a ter contato, e aí o aprendizado adquirido poderá contribuir para o exercício da boa prática discursiva.

É pensando nisso que os PCNs privilegiam e incentivam o estudo de gêneros orais das esferas mais formais. A sistematização de um gênero oral pode ser encaminhada sob a forma de uma *sequência didática*, conforme modelo apresentado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)¹⁹.

Já as atividades de *oralização da escrita*, segundo Marcuschi (1997b) e Magalhães (2008), são aquelas em que o oral é usado apenas como pressuposto para atividades com a escrita, por exemplo, corrigir exercícios oralmente, responder oralmente a um questionário de interpretação textual, leitura em voz alta, discussão de um tema com colegas e professor, expressar oralmente a opinião em relação a um tema, e outras. Não que essas atividades não tenham valor algum, mas, segundo os autores, não são exercícios sistemáticos de oralidade porque não trabalham com gêneros orais e suas especificidades, por isso são consideradas insuficientes para trabalhar os saberes da oralidade.

Em seu estudo, Marcuschi aponta que essas atividades são comumente encontradas em livros didáticos, caracterizando-se como um trabalho com a modalidade oral, quando na verdade não o são. Talvez aí se encontre uma das justificativas possíveis para a dificuldade dos professores em trabalhar com a oralidade, pois até os livros didáticos têm carência de orientação teórico-metodológica mais concisa e acabam trazendo exercícios vagos sobre ela²⁰.

Na visão de Dolz; Schneuwly; Haller (2004 p. 145), as atividades de oralização da escrita também são aquelas que não se pautam em gêneros, mas os autores as consideram importantes de serem praticadas em sala de aula sob três formas particulares: recitação de poemas, *performance* teatral e leitura para os outros.

Concordamos com os autores e defendemos que estas devam permanecer nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente porque trabalham saberes aplicados na realidade

¹⁹A conceituação desta será melhor abordada no capítulo quinto.

²⁰Magalhães (2007).

extraescolar, por exemplo, o aprendizado da *performance* teatral poderá conduzir a um bom desenvolvimento discursivo oral em uma palestra, em um seminário, em uma entrevista e em outros gêneros orais praticados na vida social. Mas, como lembram Magalhães e Marcuschi, elas não são suficientes, e seria melhor que fossem trabalhadas como atividades conjuntas ao estudo dos gêneros orais em vez de assumirem o papel de primazia.

3.5.2 Uma proposta didática possível: a retextualização do oral para o escrito

No trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, consideramos que o exercício com a retextualização do oral para o escrito tornar-se possível de ser aplicado no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que envolve a compreensão dos gêneros utilizados possibilitando a prática sistemática das modalidades oral e escrita da língua.

Marcuschi (2004) apresenta o conceito de que a retextualização é a passagem e a transformação de um gênero de texto em outro, ou ainda a transformação de um mesmo gênero de texto de uma modalidade para outra da língua, ocorrendo transformações complexas que interferem tanto no código como no sentido textual. A retextualização, segundo o mesmo autor, apresenta quatro possibilidades de execução considerando a fala e a escrita e suas respectivas combinações.

Vejamos o quadro:

Possibilidades de retextualização			
1. Fala	→	Escrita (entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala (conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala (texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita (texto escrito	→ resumo escrito)

Quadro 1: Possibilidades de retextualização.
Fonte: Marcuschi (2004, p. 48)

Observando o quadro citado, é possível inferir que a retextualização, ao contrário do que se possa imaginar, não é uma atividade mecânica, ela está presente no dia a dia pois, segundo o mesmo autor (Idem, p. 48): “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos citações, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Um exemplo dessa afirmação pode ser observado em situações como quando o aluno, em uma aula expositiva, faz anotações em seu caderno da fala do professor: ao transformar a modalidade oral em modalidade escrita e, utilizando-se da compreensão para garantir esse processo, o que ele realiza é, na verdade, uma prática de retextualização.

Para manifestar o caráter de comprovação científica no uso dessa perspectiva, verificamos que a noção de transposição de um gênero a outro não é nova, foi meditada ainda na segunda metade do século XX, contudo, era usada com outra nomenclatura. Vejamos Bakhtin:

[...] é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródica; com fins análogos podem-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas. (BAKHTIN, 2011, p. 284)

Quando o autor menciona a reacentuação, nota-se aguda semelhança com o processo de retextualização, seja de um gênero textual a outro, ou de uma modalidade da língua a outra.

As atividades de retextualização englobam operações que favorecem o trabalho com os gêneros orais e escritos, partindo da leitura ou da escuta de determinado texto para a compreensão e o levantamento das características que levam à identificação do gênero desse texto para, posteriormente, chegar ao processo de retextualização em si. Um aspecto essencial desse processo é a compreensão, pois, como afirma Dell'Isola:

Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra, ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreve e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. *Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão*, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência. (DELL'ISOLA, 2007, p.14, grifo nosso)

Com tal perspectiva de ensino, os gêneros textuais poderão ser vistos como produções da língua em uso e como modos sociais do discurso, envolvendo estudo sobre os interlocutores, o contexto, a seleção lexical, a construção sintática, o estilo e as estratégias semânticas para apresentar ideias e argumentos. Todos eles são elementos importantes para a ciência linguística, sobretudo para as pesquisas da Linguística Textual, que coloca o texto como base para os estudos da linguagem.

Como o presente trabalho trata da retextualização do texto oral para o escrito, merece apreço o diagrama com o “Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito” elaborado por Marcuschi (2004, p. 75), envolvendo nove operações, a saber: 1ª) eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; 2ª) introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas; 3ª) retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes excessivos; 4ª) introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos; 5ª) introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos; 6ª) reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos; 7ª) tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas; 8ª) reordenação tópica do texto e reordenação da sequência argumentativa; e 9ª) agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Além dessas operações, o autor destaca que, para o sucesso de uma retextualização, nem sempre todas elas serão necessárias, sobretudo na ordem proposta, já que depende muito de como se pretende formular o texto/produto.

Ao propor a atividade de retextualização da fala para a escrita em sala de aula, e passando por todas ou algumas dessas operações, almeja-se, portanto, que os alunos distingam elementos pertencentes às modalidades oral e escrita, incorporando aos poucos a noção de língua, própria de cada uma.

3.6 Explorando o texto escrito

A perspectiva didática que apresentamos salienta a prática da oralidade em consonância com a escrita, por isso, se faz necessário dispensarmos atenção teórica também a algumas das características do texto escrito, especificamente aquelas que serão abordadas na elaboração da proposta que apresentaremos no capítulo quatro. Desse modo, abordaremos aqui as marcas da oralidade que incidem no texto escrito (que são trabalhadas nas nove operações traçadas por Marcuschi durante a passagem do texto oral para o escrito, citadas anteriormente), que muitas vezes comprometem a progressão textual escrita, e a atividade de produção escrita, que admite três momentos: a) o planejamento, b) a escrita em si e c) a revisão e reescrita do texto.

Para tanto, antes apresentamos noções acerca da escrita. Pelo pressuposto de que nossa visão de língua é tida com base na interação, a escrita não poderia ser diferente e, nesse sentido, Antunes (2003, p. 45) esclarece: “A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, [...] de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

Também Koch; Elias exploram essa questão e revelam que a escrita é tida como uma produção textual:

[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e *on-line* guiado pelo princípio interacional. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34)

Antunes (2005) também aborda esse tema e revela dez características referentes ao ato de escrever: a) escrever é uma atividade de interação: um texto sempre é escrito por alguém e para alguém, portanto, sempre se dá pelo intercâmbio verbal; b) escrever é uma atividade cooperativa: por surgir na interação, ela só pode ser resultado de um processo colaborativo entre escritor e leitor, mesmo que o contato não seja imediato; c) escrever é uma atividade contextualizada: o texto escrito sempre estará inserido em algum momento, em algum espaço e em algum evento cultural, por isso a escrita não pode apresentar-se sempre com os mesmos padrões comunicativos; d) escrever é uma atividade textual: o ser humano não se comunica por meio de palavras e frases soltas, e sim por meio de variados textos. Na escrita, isso não difere; e) escrever é uma atividade tematicamente orientada: todo texto tem um tema principal do qual se desenvolvem tópicos acessórios; f) escrever é uma atividade intencionalmente definida: escreve-se sempre com um objetivo determinado; g) escrever é uma atividade que envolve especificidades linguísticas e pragmáticas: a escrita exige conhecimentos lexicais, sintáticos, ortográficos, semânticos e estilísticos; h) escrever é uma atividade manifestada em gêneros particulares de textos: a escrita não se manifesta sempre da mesma forma, ela se adequa às necessidades comunicativas exigidas no ato interativo verbal, ou seja, ela se expressa por meio de variados gêneros de textos; i) escrever é uma atividade que retoma a outros textos: o conhecimento que transpomos para a escrita se dá pelo contato com outros textos num exercício constante de acúmulo e transposição de novas ideias, ou seja, de prática

permanente da intertextualidade; j) escrever é uma atividade de interdependência com a leitura: a escrita tem como contraparte a leitura, não podendo existir sem ela, seja a leitura para o preparo e o planejamento que a antecede, ou a leitura para revisão e reescrita.

A escrita, portanto, é muito mais do que a mera decodificação de sons em letras, ela, acima de tudo, tem uma função sociocultural que implica uma relação cooperativa entre dois ou mais sujeitos na interação verbal.

Segundo Koch; Elias (2011), a escrita exige, por parte de quem a exercita, quatro níveis de conhecimento: *linguístico*, aquele relacionado aos saberes das regras da gramática, da ortografia e do léxico da língua; *enciclopédico*: relacionado ao saber acumulado e armazenado ao longo de nossa vida sobre o mundo que nos cerca, pois, ao escrever, fornecemos informações sobre algo que por nós já é conhecido; *de textos*: capacidade de selecionar e praticar variados gêneros de texto sempre adequados ao propósito comunicativo; e, por fim, o *interacional*, no qual “a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas”. (Idem, p. 44)

Com base nessas discussões, vejamos agora as características de textos escritos que serão trabalhadas em nossa sequência didática, no capítulo quatro.

3.6.1 Marcas da oralidade no texto escrito

É sabido que a criança, na fase de aquisição da língua escrita, bem como em todo o percurso de sua vida escolar, carrega para a produção escrita marcas típicas da oralidade, uma vez que utiliza em seu texto os mesmos mecanismos comunicacionais empregados na interação face a face.

Koch; Elias esclarecem que é comum o aluno basear sua escrita no texto falado que produz interativamente, uma vez que este último é primariamente adquirido e o aluno já chega à escola fazendo uso da língua falada, com a qual convive socialmente. Nesse sentido, é papel da escola, como enfatizam os PCNs, ir introduzindo de maneira gradativa, no conhecimento dos alunos, as especificidades do texto escrito, de maneira que o estudante vá deixando de trazer para a escrita as marcas da oralidade. As autoras enfatizam, nesse sentido, que:

Trabalhando separadamente cada uma das marcas da oralidade que o aluno traz em seu texto escrito, e levando o aluno a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face a face, tendo, portanto, suas especificidades, ele acabará por construir outro modelo de texto – o do texto escrito – e será capaz de – se quando necessário – utilizar de forma adequada os recursos próprios desta modalidade. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 30)

Com o intuito de explorar um pouco mais como isso funciona, bem como trabalhar a passagem do texto oral para o escrito, seguem-se algumas especificidades de cada uma dessas marcas, tal qual são apresentadas por Koch; Elias (Idem, p.18-30). São elas: a) a não explicitação do referente; b) as repetições; c) o uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: e, aí, daí, então, (d)aí então, etc.; d) a justaposição de enunciados; e) a segmentação gráfica; e f) o uso do discurso direto incorporado à escrita sem os traços que lhe são característicos.

a) A não explicitação do referente: a referenciação ou o uso de referentes é uma atividade inerente ao discurso, isto é, ela se dá quando utilizamos formas diferentes de nos referirmos ao mesmo elemento discursivo, que devem ser construídas e reconstruídas ao longo do processo da escrita, para garantir a compreensão. Ocorre que a criança, ainda em aquisição da produção escrita, acaba por não deixar claro o referente, o que é bastante comum, já que, na fala, o interlocutor normalmente pode indicar o referente com o auxílio de gestos e outros sinais, o que não acontece na escrita, em que o interlocutor precisa estar bem inserido para não gerar problemas de ambiguidade ou incoerência.

É o que acontece mais comumente quando a cadeia referencial é formada por pronomes pessoais de terceira pessoa, retos ou oblíquos pois, havendo mais de um antecedente para a forma pronominal, a referência torna-se ambígua, pois no texto não se consegue perceber a quem o interlocutor está se referindo.

b) As repetições: a repetição ou recorrência de termos é uma das formas de progressão textual de que se pode valer o produtor. Se bem colocada no contexto, pode ser considerada um poderoso recurso retórico, mas quando não contextualizada, pode tornar-se viciosa e redundante. Ela é tradicionalmente encontrada em textos de alunos ainda na aquisição da escrita, nos quais ocorre a repetição como um mecanismo organizador da fala que o aluno transfere para a sua escrita.

c) Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: e, aí, daí, então, (d)aí então, etc.: tais elementos, quando utilizados na fala, tornam-se organizadores do

discurso, interligando orações de acordo com o sentido que se pretende alcançar, porém, quando aparecem na modalidade escrita da língua, acabam por se tornar vícios redundantes e desnecessários para a progressão textual.

d) Justaposição de enunciados: ocorre quando, no texto, os enunciados se unem sem nenhuma conexão de sentido ou sem a pontuação necessária, causando estranhamento por parte do receptor no momento da leitura, e, conseqüentemente, vindo a prejudicar o entendimento da escrita. Isso ocorre porque na interação da fala nos utilizamos de aspectos prosódicos que envolvem uma série de recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos do corpo, a entonação da voz, as hesitações, etc. Esses recursos, na produção escrita, são substituídos pelo uso dos sinais de pontuação, e é por isso que a falta deles pode tornar o texto confuso ou pouco claro.

e) Segmentação gráfica: é a grafia inadequada das palavras, o que resulta da formulação de hipóteses de escrita conforme a maneira de pronunciar certas palavras ou expressões. Por exemplo: “agente”, escrito tudo junto, empregado com o sentido de pronome pessoal de primeira pessoa; “derrepente”, escrito tudo junto quando deveria ser escrito separado; “miu”, ao contrário de mil. Ou seja, a criança guia sua escrita de acordo com a maneira como a palavra é pronunciada.

f) Discurso direto: quando acontece a fala de personagens em uma narrativa, o aluno o faz sem a presença de verbos “dicendi” (de dizer) e sem a pontuação devida, como se os interlocutores se encontrassem co-presentes na produção textual, e novamente, justifica-se porque, na fala, são utilizados outros recursos diferentes do que aqueles presentes na modalidade escrita da língua. Nesse sentido, o estudante necessita, aos poucos, de apropriar-se do uso da pontuação, da organização estrutural e de recursos linguísticos próprios do discurso direto.

Uma prática possível para evitar que todas essas marcas orais (ou pelo menos algumas delas) sejam transpostas para a produção escrita é que o professor promova o contato com variados modelos textuais, ou seja, com gêneros de textos já escritos e publicados por variados autores, isto é, que já passaram por revisão e reescrita e que, portanto, já estão adaptados às especificidades da modalidade escrita. A simples atividade de comparação desses modelos, com a produção escrita dos alunos, com intermédio e orientação do

professor, faz gerar a reflexão e a correção necessárias²¹, contudo, o exercício da produção escrita é assunto que aprofundaremos no item a seguir.

Resumidamente, quisemos expor aqui que é preciso adequar o texto escrito aos recursos que lhe são próprios, e esta é uma tarefa a ser realizada contínua e gradativamente no ensino de Língua Portuguesa.

3.6.2 A produção escrita

Já explicitamos anteriormente que o ato de escrever envolve três etapas primordiais: o planejamento, a escrita em si, a revisão e a reescrita. Antunes explica:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Dito de outra forma, não há como produzir um texto escrito sem a prática dessas três etapas, elas são inerentes e imprescindíveis ao ato de escrever. Dispenseemos então mais atenção a cada uma delas: a primeira etapa, o planejamento, faz-se pela observância de alguns critérios: escolha e delimitação do tema de acordo com o objetivo comunicativo; seleção de um gênero de texto para a prática discursiva; ordenação das ideias e das informações; e presunção de um leitor, para o qual se utiliza uma linguagem adequada (mais formal ou menos formal). Nas palavras de Antunes, o planejamento é, na verdade, o momento de “delinear a planta do edifício que se vai construir” (Idem, p. 55), isto é, esse é o momento de esboçar informações e estrutura textual da produção escrita, é o momento de dar uma “cara” e um conteúdo ao texto que se pretende redigir.

²¹Embasamos essa afirmação em uma experiência que realizamos com uma turma de alunos do sexto ano do ensino fundamental, em que aplicamos uma sequência didática com o gênero telefonema. Nela, verificamos notável diferença na progressão textual entre a primeira versão de produção escrita pelos alunos e a segunda, quando estes tiveram contato e fizeram comparações com textos do mesmo gênero. Tal relato está disponível nos Anais do IV SIMELP, ocorrido em 2013, conforme referência:

ONUSZEZAK, C.; MAEDA, R. M. A. Uma experiência de retextualização em sala de aula – do oral para o escrito na abordagem do gênero telefonema. *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP*. Goiânia: Faculdade de Letras/UFG. p. 905-913, jul. 2013. Disponível em: <http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/anais_apresentacao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

A segunda etapa é o exercício da escrita em si, é o momento de registrar o que foi pensado e planejado anteriormente. Continuando com a metáfora do edifício, “é a hora de pôr as mãos na massa”. É nessa etapa que o escritor se decide pela composição lexical e sintática de seu texto (escolha de palavras e estruturação das frases), sempre atento ao que foi planejado e em conformidade com as condições concretas da situação comunicativa. Quando, nessa hora, diz-se que “deu um branco”, é porque alguns dos critérios da etapa do planejamento não foram observados. Pensando na temática do texto, por exemplo, não há como ter o que dizer, se não se tem algum conhecimento sobre o que se quer dizer, ou seja, muitas vezes, antes do ato de escrever, é necessário um embasamento por meio de leituras e pesquisas, pois, do contrário, não haverá informação suficiente e consistente o bastante para dar credibilidade e veracidade ao texto escrito.

A terceira etapa, de revisão e reescrita, é o momento de análise e reflexão sobre o que foi escrito. É necessário confirmar aqui todos aqueles critérios ainda definidos no planejamento: se os objetivos se cumpriram, se as informações sobre o tema abordado estão claras, ordenadas e bem encadeadas, se há conformidade com as normas gramaticais: ortografia, sintaxe, pontuação, paragrafação. Feita essa análise, é importante retirar o que não é necessário e corrigir o que for preciso. Muitas vezes, na prática dessa etapa, todo o texto é reescrito, por isso, não é uma tarefa a ser feita de qualquer maneira, ela exige paciência e dedicação, pois não acontece por acaso, pressupõe ensino, orientação e predisposição para o fazer e o refazer, num exercício constante e incansável, até que se chegue à versão final.

A produção textual e as suas etapas de elaboração são pressupostos contidos nos PCNs, aliás, são momentos importantes a serem praticados no ensino de língua. Antunes enfatiza que, no ensino, é preferível que se produza menos, mas com boa qualidade nessas fases, do que produzir mais e sem a devida atenção a cada uma dessas etapas.

Pelo que foi dito, finalizamos com uma reflexão da professora Irandé Antunes em relação ao mito do “dom” para escrever:

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo. (Idem, p. 38-39)

4 PANORAMA DA PRÁTICA DIDÁTICA COM OS GÊNEROS ORAIS

4.1 Ensino da oralidade conforme os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa* (PCNs) são um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de servir como instrumento de apoio e norteador de conteúdos e habilidades a serem trabalhados no ensino de língua materna na escola básica brasileira. Publicado em sua primeira versão em 1997, desde seu surgimento, até sua reedição com alterações em 1998 e com sucessivas reimpressões até a atualidade, sempre teve o texto como unidade básica do ensino de língua portuguesa, impulsionando o estudo e a produção de variados gêneros de textos, assinalando, assim, um período de mais de uma década e meia de reformulações e transformações por que o ensino de língua no Brasil vem passando desde então.

Não é nossa intenção traçar um quadro comparativo das mudanças por que esse documento passou e, sim, analisar as estratégias traçadas para o trabalho com os gêneros orais, por isso, é importante explicitarmos que analisamos a versão impressa em 1998 e disponível para *download* no *site* do MEC, desde 2006, conforme *link* apresentado em nossas referências.

Depois de uma leitura cuidadosa, pudemos destacar alguns temas que serão descritos aqui com maior rigor no detalhamento, a saber: a) *binarismo língua oral e escrita*; b) *objeto de ensino da oralidade*; c) *objetivos e metodologia para o ensino da oralidade*.

Antes disso, porém, faz-se necessária uma contextualização acerca de dois pontos basilares desse instrumento, a qual se configura como introdução fundamental para a elaboração de nossa análise. Primeiro ponto: nota-se que fontes bibliográficas renomadas nos estudos linguísticos sobre o texto serviram de apoio conceitual para a elaboração desse documento, como Bakhtin, Bronckart, Dolz, Schneuwly, Faraco, Freire, Geraldi, Ilari, Kleiman, Koch, Possenti e Rojo, a citar apenas alguns que, embora não estejam explicitados no corpo do texto, constam da bibliografia dos PCNs (1998, p. 98-104), o que vem confirmar

a forte inclinação para as correntes teóricas linguísticas que enfatizam o texto. Isso fica explícito quando se fala do texto como objeto de ensino em Língua Portuguesa:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, **a unidade básica do ensino só pode ser o texto.** (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso)

Segundo ponto: em relação ao tratamento da nomenclatura gênero textual ou gênero discursivo, como descrito no segundo capítulo, os PCNs não adotam uma terminologia específica, muito embora estejam apoiados na teoria bakhtiniana, considerando o texto sempre em formação e uso no processo dialógico da comunicação social. O que se encontra em várias passagens é o termo “textos de gêneros” (p. 50) ou então apenas “gêneros” (p. 21), levando-nos à interpretação de que texto não é igual a gênero, pois a palavra gênero parece ser usada como um “abrangente”, como se pudesse representar “objetos” de um segmento, por exemplo: camisetas do mesmo gênero (mesmo estilo), assim, textos do mesmo gênero são textos com as mesmas características. Exemplificando: as notícias da semana publicadas em um jornal são textos pertencentes ao mesmo gênero: notícia de jornal, porém com temáticas diferentes.

Do trecho a seguir, podemos inferir o que acabamos de explicar acima, a respeito da noção de gênero contida no documento analisado:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (Idem, p. 22)

Fica evidenciado que os PCNs não se posicionam em relação a nomenclatura adotada sobre os gêneros. A nosso ver isso ocorre porque o documento referido enfatiza uma didática focalizada no uso de variados textos em sala de aula, não importando se para estes seja adotado essa ou aquela terminologia. Contudo, fica uma lacuna em relação a exploração

conceitual dos termos gênero e tipo textual. Esse último fato pode ter contribuído para a confusão verificada entre as professoras que entrevistamos acerca da distinção de tipo e gênero textual.²²

Esclarecidas tais questões, comecemos agora com a análise do tratamento dado às questões relativas à oralidade.

a) *Binarismo língua oral e escrita*: percebe-se, ao longo de todo o documento, a preocupação em estabelecer diretrizes em torno das modalidades da língua, a oral e a escrita, e em nenhum momento se percebe a supremacia ou o privilégio de uma sobre a outra, apenas se verifica diferença quando se compara a lista de habilidades exigidas para a produção oral com a lista de habilidades exigidas para a produção escrita, pois se nota que há mais objetivos a serem trabalhados com os gêneros escritos, mas os próprios PCNs já justificam essa diferença na:

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos – orais ou escritos – destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas leem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam. (Idem, p. 53)

Correntes recentes dos estudos da LA defendem um ensino de língua voltado para a multimodalidade, e não apenas ao binarismo língua oral e língua escrita, como apresentado nos PCNs, isso porque, com o advento das tecnologias, os textos a que temos acesso na comunicação social tornaram-se multissemióticos, ou seja, demandam leituras de imagens, ícones, sons, palavra escrita e outros. São os chamados gêneros híbridos, tanto no sentido das multissemioses, quanto no sentido de agregar as diversidades e as pluralidades culturais representadas pelos indivíduos sociais, conforme apresentado por Menezes de Souza (1995).

Nesse sentido, hoje em dia, todo texto não se apresenta apenas nessa ou naquela modalidade da língua, mas em múltiplas modalidades e com múltiplos sentidos, assim, neste trabalho, embora estejamos pesquisando especificamente os gêneros orais, não queremos, contudo, que seja praticada uma didática de supremacia do oral, muito pelo contrário, pois acreditamos que o trabalho didático nas aulas de Língua Portuguesa necessita ser voltado para consonância de múltiplas modalidades e variados gêneros, sem diferenças com relação à

²² Discutiremos mais profundamente essa questão ao longo do desenvolvimento do item 4.7.

seleção de textos para o ensino, pois se a língua chega até nós por meio da multiplicidade de modalidades e de gêneros de textos, o aprendizado dela na escola não pode se dar de outra forma.

b) *Objeto de ensino da oralidade*: os PCNs esclarecem que, muitas vezes, o ensino da oralidade se limita a um pretexto para outros conhecimentos, por exemplo: o uso da exposição oral por parte do professor no repasse de conteúdos, ou, ainda, quando ocorrem diálogos e debates sobre determinado tema, sem, contudo, existir uma sistematização didática sobre tais gêneros. O documento destaca também que, pelo fato de o aluno já chegar ao terceiro e ao quarto ciclos, correspondendo, respectivamente, à quinta e à sexta séries, e à sétima e à oitava séries, na idade aproximada entre 11 e 14 anos, com relativo domínio da língua na modalidade oral, talvez se acredite não ser necessário dar à oralidade a importância que lhe é devida, o que não é verdade, pois o aluno necessita ter contato e ser preparado para praticar os gêneros orais de que fará uso nas diversas situações do dia a dia, como em busca de emprego, defesa de sua opinião e direitos, etc. Então, a partir disso, os PCNs fornecem orientações específicas com relação ao ensino da linguagem oral:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Idem, p. 25)

Sendo assim, percebemos que o ensino da oralidade é orientado para acontecer por meio do estudo e da sistematização de gêneros orais, privilegiando-se aqueles que pertençam às esferas discursivas mais formais pois, segundo esse mesmo documento, devido à grande variedade de gêneros existentes, é impossível que a escola trabalhe com todos, e se faz necessário priorizar “[...] aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” (Idem, p. 53). Todavia, também afirmam que nada impede a incorporação de gêneros de outros domínios discursivos, em função da adequação ao projeto da escola e às necessidades linguísticas do grupo de alunos presentes no espaço da sala de aula.

Encontra-se mais uma orientação que vem reforçar o que acabamos de refletir:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (Idem, p. 67)

c) *Objetivos e metodologia para o ensino da oralidade*: conforme vimos anteriormente, o ensino do oral está estruturado com base no estudo de gêneros, conseqüentemente, os objetivos e as metodologias seguem a mesma linha. Destacamos algumas passagens para comprovar o que acabamos de expor, a exemplo dos objetivos esperados:

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (Idem, p. 49)

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais. (Idem, p. 51)

Capacidades a serem trabalhadas:

Escuta de textos orais:

- compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal;
- identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;
- emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (Idem, p. 55)

Produção de textos orais:

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;

- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. (Idem, p. 58)

Nas páginas 68 e 69, aparecem algumas sugestões didáticas para escuta e trabalho com textos orais, e nas páginas 74 e 75, estão colocadas sugestões para produção de textos orais.

4.2 Ensino da oralidade no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (RCMS) foi elaborado, em sua primeira versão, em 2007, e distribuído às unidades escolares em 2008. Atualmente, está em sua segunda versão – revisada em 2011 e disponibilizada em 2012. Na sessão de apresentação do documento aos educadores (p. 7), fica esclarecido que o documento surgiu do resultado de reuniões, estudos e debates entre a secretaria e as unidades escolares municipais, das quais participaram técnicos, docentes, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de gestão escolar e professores de diversas instituições de ensino superior, com a intenção de desenvolver uma proposição de currículo de conteúdos que estivesse adequado às particularidades e às pluralidades do estudante sul-mato-grossense. Na mesma página, são colocados à mostra seus objetivos primordiais:

[...] tem como principais objetivos subsidiar a prática pedagógica, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, promover a inclusão, democratizar o uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, subsidiar a implementação do projeto político-pedagógico das escolas, dentre outros. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 7)

Na sequência, encontramos uma passagem que justifica sua elaboração:

[...] este documento foi pensado de forma a proporcionar a todos os educadores uma visão sistêmica do currículo com a possibilidade de observação da horizontalidade e verticalidade dos conteúdos expostos, de forma a contextualizá-los, interagindo os diversos conhecimentos entre as áreas e componentes curriculares/disciplinas. Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, para ampliar conhecimentos, conteúdos, habilidades, competências e, ainda, o desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. (Idem, p. 7 e 8)

Analisando as informações constantes nesse documento, e, mais especificamente, mantendo como foco as orientações voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, observou-se

que ocorre a estruturação em torno de quatro habilidades básicas para o desenvolvimento do uso da linguagem: o falar, o escutar, o ler e o escrever, organizando-se, respectivamente, em quatro eixos de estudos: *oralidade, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua*.

Sobre o primeiro eixo, para o qual orientamos nossa pesquisa, encontra-se o seguinte esclarecimento:

A língua oral, como conteúdo escolar, exige planejamento de forma a garantir, em sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua e, também, um profundo respeito pelas formas de expressão oral dos discentes trazidas de suas comunidades e um grande empenho à adequação a contextos comunicativos, frente a diferentes interlocutores, fazendo os estudantes transitarem por situações mais informais e coloquiais, que já dominam, a outras mais estruturadas e formais. (Idem, p. 60)

Percebe-se que o RCMS foi desenvolvido com base nos pressupostos dos PCNs, pois, nele, o texto também é objeto do ensino, uma vez que, na seção destinada aos conteúdos e às habilidades distribuídos por ano de aprendizado, vemos uma relação bem diversificada de gêneros, sejam eles orais, escritos, mistos ou multimodais.

O eixo de estudo da oralidade é organizado de maneira a promover o aprendizado graduado por meio dos gêneros pois, para garantir a prática de “atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”, não há como pensar uma didática fora dos padrões comunicativos operados pela sociedade e, se a sociedade se expressa sempre por meio de gêneros, também o ensino de Língua Portuguesa precisa estar estruturado dessa maneira, para garantir a ampliação da capacidade discursiva do alunado.

Uma característica marcante do RCMS é que o estudo do texto parte do global para o particular, ou seja, são exigidas as habilidades próprias das tipologias e, a partir delas, trabalham-se as especificidades dos gêneros. Por exemplo, no sexto ano, são indicadas em quase todos os bimestres as tipologias narrativa e expositiva sem, contudo, a exclusão de outras. Desse modo, o professor que já conheça a turma com que vai trabalhar tem a autonomia de selecionar os gêneros dessas tipologias que melhor estejam adequados às necessidades discursivas de seus alunos, estruturando melhor o seu planejamento didático a fim de não correr o risco de desenvolver, na sala de aula, atividades desconectadas da realidade dos alunos e de suas capacidades.

Veza ou outra, aparece explícita a sugestão de trabalho com um dado gênero, contudo, sem parecer imposição. Os demais eixos seguem a mesma dinâmica de sistematização, porém, importa ressaltar que, no eixo de *análise e reflexão sobre a língua*, vem descrita toda uma relação de conteúdos gramaticais, nos quais se observa estreita relação com as tipologias textuais indicadas nos outros eixos, mas a forma metodológica como esse conteúdo poderá ser trabalhado não é exposta em nenhum momento. Novamente, é o professor quem decide como se dará o trabalho em sala de aula. Percebe-se, com isso, que o educador é considerado peça fundamental na prática do ensino de Língua Portuguesa das escolas pertencentes à rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Essa autonomia poderia tornar-se muito positiva para o ensino caso o professor estivesse ancorado nas teorias linguísticas que têm o texto como objeto de estudo, pois isso lhe permitiria fazer escolhas didáticas conscientes para elaborar seus planos com base na realidade local e cultural de seu alunado, de modo a atender adequadamente às necessidades de aprendizado discursivo. Por outro lado, é preciso refletir: os professores atuantes receberam tal capacitação? Eles sabem o que implica o ensino de Língua Portuguesa com alicerces nos gêneros? Sabem como promover o ensino da oralidade com tudo que lhe é cabível e orientado pelos PCNs? Têm acesso a cursos de aperfeiçoamento e formação continuada nessa área? Sabem a que fontes bibliográficas recorrer no momento de elaborar seus planos de aula? Têm acesso a variadas e atualizadas fontes bibliográficas?

Foi buscando a resposta para tais questionamentos que chegamos à elaboração dos próximos tópicos de nossa pesquisa, pois até o momento, com base na análise dos documentos norteadores, se tudo leva a crer que as orientações para o ensino da oralidade estejam no caminho certo, resta saber como são colocadas em prática em nossas salas de aula.

4.3 A prática de ensino dos gêneros orais: diagnóstico segundo alguns autores

Já relatamos um pouco, na introdução deste trabalho, sobre a noção que tínhamos a respeito do ensino da oralidade, e essa não é uma preocupação nova, e muito menos só nossa. Há algum tempo, autores como Fávero; Andrade; Aquino (1999), Marcuschi (2004, 2008), Magalhães (2008), Goulart (2005), Antunes (2003), Bueno (2009) e Bentes (2010), dentre outros, vêm abordando essa temática e enfatizando o fato de que o ensino de Língua

Portuguesa no Brasil necessita urgentemente de uma sistematização didática de maneira a promover mais sentido e resultado na prática discursiva dos aprendizes.

Passemos, agora, para a amostragem de constatações feitas por vários pesquisadores a respeito dessa prática. Antunes, a partir do contato com professores em cursos e formações continuadas, relata atividades não muito positivas com relação ao oral:

No que se refere às *atividades em torno da oralidade*, ainda se pode constatar:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula (cf. Marcuschi, 2001: 19);
- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial;
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como “a conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.
- ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. (ANTUNES, 2003, p. 24-25)

Bentes (2010, p. 139-140) chega a conclusões bastante parecidas ao apontar algumas concepções presentes em livros didáticos por ela analisados: a) a oralidade é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como um objeto de ensino; b) enfatizam-se as diferenças entre oralidade e escrita por meio de exemplificações bem estereotipadas; c) no trabalho com a variação linguística, a língua coloquial é vista como erro e é comparada à língua padrão; d) trabalha-se o oral de maneira unidirecional, ou seja, o oral apenas como um mote para se chegar à produção escrita, principalmente de textos escolares em língua culta; e e) ênfase excessiva apenas nos gêneros orais formais, deixando de lado os gêneros orais da esfera mais informal do dia a dia.

Luzia Bueno relata em sua pesquisa a dificuldade da prática da oralidade em virtude da supremacia da prática com os gêneros escritos:

Em nosso dia a dia, falamos e escutamos muito mais do que escrevemos ou lemos, contudo, no ensino, a situação se inverte e a escrita assume a primazia sobre a fala.

Tal situação pode ser facilmente constatada ao observarmos os livros didáticos e a pouca atenção que dedicam ao ensino de gêneros orais [...] (BUENO, 2009, p. 10)

Goulart em sua dissertação de mestrado, investiga o ensino do gênero exposição oral e também conclui que a oralidade, muitas vezes, não é considerada um objeto de ensino devido, principalmente, à atenção demasiada que é dada aos gêneros escritos:

Embora os PCNs (Parâmetros Curriculares Brasileiros) abordem a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso, incluindo aí aqueles relacionados ao domínio oral, nos programas de ensino divulgados pelas Secretarias de Educação, o gênero exposição oral ainda não é tratado como um objeto de ensino. Uma das possíveis razões para não se desenvolver atividades planejadas e sistematizadas com os variados gêneros orais – da forma como são desenvolvidas atividades com os diversos gêneros escritos – é, e continua sendo, a convicção de que a escola é o lugar de se ensinar gêneros escritos. Para os professores da maioria das escolas brasileiras, esta parece ser uma crença fortemente desenhada durante a formação profissional e reflete a necessidade de se iniciar um processo de discussão sobre uma política linguística para a escola brasileira, sobretudo, no que se refere ao trabalho com as práticas orais da linguagem. (GOULART, 2005, p. 3-4)

As autoras Crescitelli; Reis também constata o problema da superioridade do ensino da escrita sobre o ensino da oralidade:

[...] a questão fundamental quanto ao tratamento diferenciado dado às duas modalidades no contexto escolar é um problema de natureza valorativa, pois, se um único sistema linguístico possui duas modalidades (fala e escrita) num *continuum* de variações e se, nas mesmas condições de produção, o valor atribuído a uma modalidade é profundamente desigual ao valor atribuído à outra, tem-se uma desproporção qualitativa, uma visão grafocêntrica, inerente à sociedade contemporânea, que a escola (re)produz continuamente sem refletir sobre ela, sem a criticar. (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 30)

No mesmo trabalho, na página anterior, as autoras sinalizam possíveis causas para a atual situação da prática de ensino de Língua Portuguesa no Brasil:

A crise do magistério, a formação do professor, as mudanças sociais e econômicas observadas no estado de São Paulo e no país de modo geral, somadas à “transição de um paradigma científico para outro [de base gramatical para o de base linguística] colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para quê ensinar’ [...] (Idem, p. 29)

Como se pode notar, são muitas as incongruências encontradas na prática didática com a oralidade. Os motivos para isso são vários, mas o que mais nos chama a atenção é o por que do tratamento de superioridade dado à modalidade escrita, sendo que os PCNs e outros documentos norteadores não enfatizam – muito menos incentivam – essa prática.

Parece-nos que um exercício de reflexão se faz necessário e urgente em relação à metodologia que é empregada no ensino de Língua Portuguesa, e é com essa consciência que, a partir de agora, analisaremos uma realidade de ensino mais local, a de duas escolas estaduais situadas no município de São Gabriel do Oeste, em Mato Grosso do Sul, com a finalidade de verificar se chegaremos a conclusões diferentes daquelas apresentadas pelos autores citados.

4.4 Pesquisa de campo: pressupostos teóricos

Pelo que expusemos até o momento, nossa pesquisa se enquadra como sendo de base qualitativa, com a análise de dados colhidos em campo, e, sendo assim, a obtenção dos dados se faz pelo contato direto e interativo do pesquisador com documentos e indivíduos envolvidos com o objeto de pesquisa, procurando interpretar informações de acordo com a visão dos colaboradores, relacionando seus entendimentos empíricos ao objeto estudado por meio de pressupostos teóricos prévios.

Vejamos uma conceituação mais detalhada sobre a pesquisa qualitativa trazida por Neves:

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979a, p. 520). Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade. (NEVES, 1996, p. 1)

Com base nessa perspectiva, dentre os muitos recursos de coleta de dados, a princípio, pensávamos basear nossa pesquisa apenas na análise documental, por meio da coleta dos planos de aula dos professores, pois ali estariam expostos os conteúdos, os objetivos, a metodologia e a forma de avaliação da aprendizagem, porém, posteriormente, já de posse desse material, sentimos a necessidade de complementação e comparação com outra fonte de informação, pois, como expõem Belei *et al.*:

[...] segundo Dessen e Borges (1998), a utilização de mais de um recurso permite o desenvolvimento de pesquisas estruturadas, uma coleta de dados mais abrangente, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, uma maior diversidade e riqueza de informações. (BELEI *et al.*, 2008, p. 195)

Optamos, então, por adotar a entrevista como sendo mais um recurso de coleta de informações para nossa pesquisa, e nos utilizamos dos estudos de Boni; Quaresma para trazer sua definição:

A entrevista é definida por Haguette (1997:86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

Segundo as mesmas autoras, existe mais de um tipo de entrevista: a *estruturada*, que não exige a presença do pesquisador, uma vez que se responde a um questionário por escrito; a *semiestruturada*, em que se elabora um questionário prévio e exige a presença do pesquisador para introdução das perguntas na forma de um diálogo informal; a *aberta*, em que é dado o tema e o entrevistado discorre à vontade sobre o que sabe do assunto, com o mínimo de intervenções do pesquisador; as *entrevistas com grupos focais*, cujos entrevistados participam, ao mesmo tempo, de um debate coordenado pelo pesquisador; a *história de vida*, em que o entrevistado retoma suas vivências e experiências, seja por completo ou em tópicos, dos quais o pesquisador extrai o que lhe interessa para sua pesquisa; e, por fim, a *entrevista projetiva*, em que o entrevistado é levado a falar sobre algo que lhe é apresentado por meio de imagens, como cartões, fotografias, filmes, etc.

Dessas, a que acreditamos estar mais adequada ao objeto de nossa pesquisa e ao público que pretendemos investigar é a entrevista semiestruturada, por isso, se faz necessária uma conceituação mais detalhada:

As **entrevistas semiestruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (Idem, p. 75, grifo das autoras).

As autoras ainda salientam que esse tipo de recurso de coleta de dados na pesquisa de campo permite maior proximidade com o público investigado, o que, possivelmente, resultará na consistência das informações obtidas. Outra vantagem é que a entrevista, sendo gravada ou filmada, permite o retorno à fonte de informação sempre que se faz necessário para rever e reavaliar interpretações feitas posteriormente, na análise dos dados. No nosso caso, optamos pela filmagem, uma vez que seria melhor para captar os meios paralinguísticos: tons da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, e os meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, expressões faciais, que estão aliados à fala para dar-lhe maior expressividade.

Nesse recurso de pesquisa qualitativa, após a entrevista, a próxima etapa é a transcrição, que precisa ser feita com muito cuidado e atenção, pois serão passados para o papel o registro da fala do colaborador e todos os outros recursos não linguísticos que estão envolvidos no processo de expressividade e comunicação. Nessa etapa, seguindo orientações de Duarte (2004), Boni; Quaresma (2005) e Belei *et al.* (2008), a transcrição que fizemos passou por duas etapas: primeiramente, a fonológica simplificada, em que adotamos o modelo de Preti (2002) e Marcuschi (1986), e, posteriormente, fizemos uma edição, para retirar vícios de linguagem, reescrever trechos pouco claros ou muito extensos, com o objetivo de gerar algum tipo de avaliação pejorativa e evitar assim o constrangimento das participantes da pesquisa.

A análise foi processada por tópicos, ou seja, reunimos todos os trechos, de diferentes entrevistados, que convergiam para a mesma unidade temática e, a partir daí, iniciamos a interpretação das informações obtidas. Esta também é uma orientação que consta dos trabalhos dos autores já citados, dentre eles Duarte. Vejamos sua afirmação a respeito disso:

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise. [...] Nesse caso, todas as unidades de texto retiradas das falas dos informantes que tiverem relação[...] deverão ser agrupadas sob esse indexador. (DUARTE, 2004, p. 221)

Embasados nesses pressupostos e em outras orientações fornecidas pelos autores citados neste item, passemos agora para o relato das escolhas e dos procedimentos adotados a fim de atenderem ao nosso objeto de pesquisa.

4.5 Relato das escolhas e dos procedimentos de investigação

Com a intenção de conhecer um pouco da realidade da prática didática com os gêneros orais, fomos a campo no município de São Gabriel do Oeste, em Mato Grosso do Sul, por ser a cidade na qual residimos, e escolhemos duas escolas públicas da rede estadual de educação para efetivarmos nossa pesquisa. É necessário destacar aqui que as escolas escolhidas não tiveram nenhuma ligação com a nossa trajetória profissional, e o fizemos dessa forma para evitar possíveis influências e tendências na análise de nosso objeto de investigação. Assim, se é verdade que não podemos negar o fato de já conhecermos pessoalmente as instituições de ensino e alguns dos indivíduos entrevistados, em decorrência da dedicação exclusiva a esta pesquisa e do afastamento do cargo de professora, no momento da coleta dos dados não detínhamos nenhum vínculo profissional com as escolas selecionadas para a pesquisa, até porque a instituição em que trabalhávamos era outra.

O fato de escolhermos duas escolas para servirem de objeto de investigação deve-se à hipótese de que elas poderiam adotar diferentes orientações teórico-metodológicas, mesmo estando inseridas no mesmo sistema de ensino, uma vez que ocupavam espaços de realidades sociais diferentes dentro do mesmo município.

Desde o início, pensávamos em uma investigação para o sexto ano, pois desejávamos elaborar uma sequência didática com a atenção voltada à faixa etária de seus alunos, porém, no decorrer da pesquisa, chegamos à conclusão de que, para uma análise mais consistente do trabalho didático realizado com a oralidade, talvez a análise de planos de aula de todos os anos do ensino fundamental II traria uma base de dados mais ampla e interessante, por isso, embora a sequência didática tenha mantido como foco o sexto ano, o exame da prática com a oralidade se estendeu para todos os anos do ensino fundamental II.

O recolhimento dos dados foi efetuado em duas etapas: na primeira delas, durante o final do segundo semestre de 2012, nós nos apresentamos às escolas e relatamos nosso interesse e objetivos de pesquisa. Fomos muito bem recebidas e acolhidas pelos diretores, que nos encaminharam aos coordenadores pedagógicos, os quais nos deram acesso aos arquivos

com os planos de aula de Língua Portuguesa, no período de julho a novembro de 2012. Os documentos se encontravam digitalizados, em formato *PDF*, devido ao programa nos quais eram elaborados, então, gravamos em *pendrive* os planos de aula das turmas do sexto ao nono anos e os mantivemos guardados para futura análise. Procuramos selecionar mais de uma amostra de plano por turma, chegando a 66 planos recolhidos, sendo 33 de cada escola.

Na segunda etapa, no início do ano letivo de 2013, no mês de fevereiro, retornamos às escolas, agora com o interesse de entrevistarmos coordenadores e professores a respeito do ensino de Língua Portuguesa, e, mais uma vez, fomos muito bem acolhidos, pois os coordenadores das duas unidades escolares logo se prontificaram a agendar as entrevistas, as quais transcorreram ao longo dos meses de fevereiro e março, sempre contando com o apoio e a prestatividade de todos os envolvidos.

Até então, como já estávamos de posse dos planos, adotamos como critério de seleção dos entrevistados aqueles professores que tiveram seus planos recolhidos, pois acreditamos que assim teríamos uma complementaridade das informações a serem analisadas. Em razão disso, na amostragem dos *corpora* de nossa pesquisa, os planos e as entrevistas estão organizados de acordo com cada professor.

Chegamos, assim, a uma lista de oito possíveis entrevistadas: cinco professoras, duas coordenadoras de área de Língua Portuguesa²³, uma de cada escola, mais a coordenadora de formação continuada de Língua Portuguesa do município²⁴. Destas, apenas uma entrevista não se realizou, pois uma das professoras não comparecia ao encontro agendado para tal ou se dizia muito ocupada e, por fim, passou a não atender mais as nossas ligações, atitude que decidimos respeitar, não insistindo em uma situação que parecia não ser desejável. Ao final, efetivaram-se sete entrevistas.

²³ Esse é um cargo recente, criado e implantado por meio da Resolução/SED n. 2.518, de 20 de janeiro de 2012, por meio do Projeto Especial de Coordenação de Área para os componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de melhorar o rendimento dos estudantes nessas disciplinas, bem como subsidiar e acompanhar a prática docente por meio de formações e assessoramento aos professores. Mais informações estão disponíveis no Diário Oficial n.º 8.117, de 24/01/12, p. 3. Disponível em: <www.imprensaoficial.ms.gov.br>.

²⁴ A Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste promove, quinzenalmente, formação continuada com os professores da rede pública municipal e estadual, e também particular, em suas respectivas disciplinas. No decorrer das entrevistas, o trabalho realizado pela coordenadora de formação continuada de Língua Portuguesa foi mais de uma vez citado, assim julgamos importante também entrevistá-la para maior abrangência de nossa pesquisa. Mais informações acerca desse projeto serão fornecidas no decorrer da análise e da transcrição da entrevista prestada, ainda neste capítulo.

4.5.1 Conhecendo as escolas pesquisadas

Para fins de não identificação das instituições, optamos pela omissão de dados mais específicos, relatando aqui apenas informações gerais. A primeira, denominada Escola A, está localizada na região central da cidade e recebe alunos do ensino fundamental e médio. À época da coleta de dados, de julho a novembro de 2012, quando fizemos o recolhimento dos planos de aula, e de fevereiro a março de 2013, quando ocorreu a realização das entrevistas, contava com setecentos e vinte e oito alunos. Desse total, cinquenta e oito estavam distribuídos na primeira etapa do ensino fundamental I (quarto e quinto anos), no período vespertino; trezentos e vinte e oito alunos no ensino fundamental II (sexto ao nono anos), nos períodos matutino e vespertino; duzentos e vinte um alunos no ensino médio (primeiro ao terceiro anos), nos períodos matutino e vespertino; e, finalmente, cento e vinte um alunos matriculados na EJA, ensino fundamental e médio, no período noturno. A média geral de alunos por turma chegava a vinte e nove.

Na escola, há trinta e sete professores e, destes, seis trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa. Há um diretor, com formação em Matemática, no cargo há doze anos; duas coordenadoras pedagógicas, uma formada em Pedagogia e também atuante há doze anos, e outra formada em Matemática, com atuação desde o início do ano letivo de 2012. Ainda há uma coordenadora de área de Língua Portuguesa e uma de Matemática, ambas com formação na área correspondente aos cargos e atuantes desde o início do ano letivo de 2012.

Na estrutura física, a escola conta com onze salas de aula, além de salas para professores, coordenação pedagógica, secretaria, além de cozinha, dez banheiros, quadra coberta, depósito, biblioteca apenas para armazenagem de livros, devido ao pequeno espaço. Além desses espaços, existe a Sala de Tecnologias Educacionais (STE), com vinte e seis computadores funcionando, além de outros equipamentos, como *datashow*, lousa digital, televisor, impressoras, aparelhos de som portáteis, de DVD, máquina fotográfica com filmadora digital, amplificador de som e microfones, materiais em parte conseguidos com a arrecadação da contribuição espontânea da caixa escolar (R\$ 2,00 mensais acordados em reunião com os pais dos alunos).

A segunda instituição investigada, denominada Escola B, localiza-se na região periférica do município. À época da coleta dos dados, contava com quinhentos e trinta alunos, no total, sendo duzentos do ensino fundamental I (primeiro ao quinto anos), oferecido nos

períodos matutino e vespertino; duzentos do ensino fundamental II (sexto ao nono anos), apenas no período vespertino; e cento e trinta do ensino médio (primeiro ao terceiro anos), no período noturno. A média geral de alunos por turma chegava a vinte e dois.

A escola possui cerca de quarenta e cinco professores atuantes, destes, quatro possuem carga horária com a disciplina de Língua Portuguesa distribuída entre o ensino fundamental II e o ensino médio. Ainda há cerca de dezenove funcionários, dentre eles o diretor, com formação superior em Ciências Biológicas, e atuando no cargo desde 2011; uma coordenadora pedagógica, formada em Pedagogia; uma coordenadora de área de Língua Portuguesa, e uma de Matemática, todas formadas nas respectivas áreas correspondentes a suas funções; as três exercem o cargo desde o início do ano letivo de 2012.

Quanto à estrutura física, a Escola B possui oito salas de aula em funcionamento, uma cozinha, um depósito, duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta, e oito sanitários. Também há uma sala de tecnologias educacionais, com dez computadores funcionando. Dispõe ainda de outros equipamentos, como *datashow*, impressoras, aparelhos de som portáteis, de televisão, vídeo, amplificador de som, microfones e câmera fotográfica com filmadora digital.

Um dado importante é que, para complementar a renda e garantir a demanda de recursos financeiros de que a escola precisa, são realizadas algumas promoções, como rifas e festas comemorativas, além da contribuição espontânea mensal da caixa escolar, que é feita à medida que os pais dos alunos podem colaborar.

Tanto a Escola A como a Escola B procuram desenvolver alguns projetos educativos envolvendo os conteúdos do RCMS e os Temas Transversais²⁵, de maneira a promover competências e habilidades interdisciplinares de seus estudantes.

4.5.2 Da elaboração dos planos de aula na rede estadual de ensino de MS

A partir do mês de maio de 2012, os planejamentos de aula de toda a rede de ensino de MS passaram a ser feitos quinzenal ou mensalmente (dependendo da escolha de cada instituição) e elaborados por meio de um sistema digital e *on-line*, para o qual professores

²⁵Seguindo orientações constantes nos PCNs.

cadastraram-se em um *site* específico²⁶ e tiveram acesso ao programa de planejamento, no qual já estavam inseridos os conteúdos e as habilidades exigidos por ano de aprendizado, conforme apresentado no RCMS.

Nesse sistema de planejamento, cabe ao professor selecionar os conteúdos e habilidades para cada quinzena, com opção de acrescentar outros que julgar necessário, cabendo-lhe descrever detalhadamente o procedimento metodológico com os quais o conteúdo será trabalhado e avaliado em sala de aula.

Os planejamentos são cadastrados e enviados automaticamente para avaliação da coordenação pedagógica da escola à qual os professores estão vinculados, e esta, por sua vez, analisa-os e aprova-os para efetivação em sala de aula, ou, caso haja necessidade, devolve-os ao professor para reajustes e correções, tudo isso antes da data prevista de efetivação do plano em sala de aula. Portanto, os planejamentos sempre são feitos com antecedência suficiente para possíveis reestruturações.

Um dado importante é que, caso o planejamento não possa ser cumprido totalmente no prazo previsto, ou tenha sido cumprido apenas parcialmente, o professor tem a opção de dar prosseguimento ao planejamento ou à parte dele, bastando apenas fazer uma justificativa da não efetivação e da repetição deste na quinzena seguinte.

As escolas que ainda não dispõem de acesso à internet, devido à localização (na zona rural, por exemplo) ou outras circunstâncias, seguem o mesmo procedimento no sistema *off-line*, instalando o programa nos seus computadores e disponibilizando-o aos professores. Em ambas as opções, os professores podem fazer seu planejamento nos computadores da escola, em sua hora-atividade, ou em casa, conforme a disponibilidade de cada um.

Graças a esse sistema, o acesso aos planos de aula ficou muito mais fácil, consistente e estruturado, pois, uma vez aprovado, o documento fica arquivado em *PDF*, em um banco de dados organizado por disciplina, turma e data. A nosso ver, trata-se de uma excelente ferramenta de coleta de informações que servem de base para análise e pesquisa no ensino.

Especificamente, o cadastro dos planejamentos da disciplina de Língua Portuguesa está organizado conforme o RCMS, ou seja, em quatro eixos de estudos: oralidade, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua, sendo que o professor tem

²⁶ O *site* citado está disponível em: <www.professor.ms.gov.br>.

autonomia para escolher trabalhar com todos os conteúdos relacionados, ou, se preferir, apenas um, dois ou três. Tudo vai depender das necessidades de aprendizado da turma, dos objetivos e da metodologia traçada pelo professor em seu planejamento.



4.5.3 Elaboração e desenvolvimento das entrevistas

Como já explicitamos, norteados pelos estudos de Duarte (2004), Boni; Quaresma (2005), e Belei *et al.* (2008), optamos pela forma de entrevista semiestruturada, em que se elaboram perguntas voltadas ao objeto que se pretende investigar, porém, no decorrer das entrevistas, elas são colocadas sob a forma de um diálogo espontâneo, sem seguir uma ordem e uma sistemática rígidas, e, à medida que a discussão vai se desenvolvendo, o pesquisador encaixa novos questionamentos.

Um dos objetivos almejados nessa etapa é procurar deixar o entrevistado o mais à vontade e menos pressionado possível para responder às perguntas, para que o mesmo retrate a sua realidade. Contudo, temos a consciência de que em virtude do fato da entrevista ser gravada é comum que o colaborador seja mais cuidadoso em relação a sua fala, uma vez que tudo que se fala fica registrado e por esse motivo as informações colhidas nem sempre retratam a realidade como ela realmente acontece.

Sendo assim, para que o objetivo acima citado se tornasse possível, antes de iniciarmos as entrevistas, tivemos o cuidado de desenvolver uma conversa bastante esclarecedora e acolhedora, explicando os objetivos da pesquisa e a não identificação direta da participante, de modo a permitir que a entrevistada se sentisse o mais confortável possível para falar de sua prática didática.

Apresentamos, a seguir, as perguntas que guiaram as entrevistas:

	<p>Serviço Público Federal Ministério da Educação</p> <p>Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</p>	
<p>1. Dados pessoais:</p> <p>1.1 Nome completo do(a) professor(a):</p> <p>1.2 Nome completo do(a) coordenador(a) pedagógico(a):</p> <p>1.3 Escola(s) em que trabalha atualmente:</p> <p>1.4 Atuação profissional:</p> <p>Ensino fundamental – 6º ao 9º anos () – disciplina(s):</p>		

Ensino médio – 1º ao 3º Anos () – disciplina(s):

EJA – ensino fundamental () – disciplina(s):

EJA – ensino médio () – disciplina(a):

1.5 Carga horária total:

1.6 Tem preferência por algum segmento? Fundamental? Médio ou EJA?

2. A formação em Letras habilita-o para disciplinas variadas. Qual é a sua preferida?

3. Você gosta da sua profissão? Foi uma escolha na sua vida? Conte um pouco da sua trajetória.

4. Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa?

5. Em sua formação acadêmica, você teve contato com os pressupostos da linguística textual e da linguística aplicada? Em que aspecto essas teorias ajudaram-no no ensino de língua portuguesa? Fez algum curso na área ou teve formação continuada neste viés? Se não teve, sente falta dessa formação? Por quê?

6. No seu trabalho com o ensino de língua portuguesa, você segue as orientações dos PCNs quanto à utilização dos diferentes gêneros textuais? Como?

7. A seu ver, qual é a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa?

8. No seu entendimento, gênero textual e tipologia textual são termos que designam conceitos equivalentes ou diferentes? Explique.

9. Na pesquisa que fazemos, tivemos a oportunidade de analisar alguns planos de aula elaborados por professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, planos que já foram aplicados no segundo semestre de 2012, no terceiro e no quarto bimestres. Neles, pudemos observar que o planejamento é padronizado e trabalha os conteúdos curriculares embasados em quatro segmentos: oralidade, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua. Gostaríamos de saber como você trabalha o primeiro desses segmentos, a oralidade. Para você, professor(a), que competências e habilidades podem ser trabalhadas no estudante com base na oralidade?

10. Observando o RCMS 2012, na disciplina de Língua Portuguesa do ensino fundamental, vemos que, na sessão “Oralidade”, são sugeridos alguns gêneros orais para facilitar o trabalho em sala de aula, os quais estão distribuídos nos devidos anos do ensino fundamental, de acordo com o desenvolvimento e a faixa etária dos estudantes. Podemos citar alguns: contos populares, causos, piadas, entrevistas, teatro, seminário, entre outros. Então, professor(a), eu gostaria de saber se você já trabalhou ou trabalha também com o estudo dos gêneros orais em sala de aula.

11. Poderia mencionar alguns gêneros orais com que já tenha trabalhado? Relate sucintamente sessenta experiência. Como foi a reação dos alunos a esse trabalho? Eles gostaram? Mostraram-se receptivos e participativos?

12. A seu ver, os gêneros orais e os gêneros escritos devem ser trabalhados de forma separada ou em consonância com os gêneros escritos? Explique.

13. Sabemos que o livro didático pode servir como instrumento de apoio no ensino de Língua Portuguesa. Você utiliza o livro didático com os alunos?

14. Ainda pensando no trabalho com a oralidade, o livro didático lhe dá suporte para a elaboração de seus planejamentos? Traz atividades proveitosas com o oral?

15. Além do livro didático, que outros recursos você utiliza no trabalho com a oralidade, seja para o suporte do seu planejamento ou para o uso em sala de aula?

16. Considerando a sua prática docente, como avalia o atual ensino de Língua Portuguesa?

17. Quais são as maiores dificuldades que você encontra na sua prática didática?

18. Saberá apontar soluções para essas dificuldades? Quais?

(Falar da transcrição e da autorização das informações transmitidas para publicação em trabalhos divulgados em eventos na temática da LA e LT. Agradecer a colaboração.)

Quadro 2: Questionário sobre o trabalho com gêneros orais no ensino.

4.6 Análise e amostragem dos planejamentos de aula de Língua Portuguesa

Apresentamos, a seguir, a conclusão a que chegamos com base na observação de planejamentos de cinco professoras que participaram de ambas as etapas da coleta de dados de nossa pesquisa, com exceção de P5, que participou apenas da primeira etapa. Aproveitamos para esclarecer que omitimos o documento original pensando no sigilo das colaboradoras, pois, nos planos, aparece a identificação das escolas e das professoras, e tais dados não puderam ser retirados, uma vez que o documento original foi salvo em *PDF*.

Para efeito de clareza e objetividade, elaboramos tabelas incluindo nelas apenas informações retiradas dos planos que estavam relacionadas ao eixo oralidade, proposto no RCMS, pois era o que diretamente se vinculava ao nosso objeto de pesquisa. Ressaltamos ainda que nos esforçamos para manter fidedignidade à fonte documental.

Chegamos, então, ao total de cinco tabelas, agrupando em cada uma os planos de aula de dada professora. Cada uma foi composta por exemplares de determinada turma para a qual a professora lecionou, e se refere a um mês completo de planejamentos (primeira e segunda quinzenas)²⁷, pois, embora tivéssemos os planejamentos dos meses de julho a novembro, acreditamos que o acompanhamento durante todo um mês já serviria de base para análise. Além disso, a exposição de todos os meses poderia tornar-se exaustiva e repetitiva para os leitores, e nossa intenção não é essa, pelo contrário, objetivamos que a leitura de nossa pesquisa seja interessante e agradável para que, assim, se torne proveitosa.

Procedendo dessa maneira, dos sessenta e seis planos recolhidos, ao observar os critérios mencionados acima, chegamos ao número de vinte e seis planos para análise, cinco

²⁷Tentamos ser rigorosos com essa sistemática, porém, em alguns casos, isso não foi possível, pois, nos planos que nos foram fornecidos na primeira etapa da coleta, essa mesma sistemática não foi utilizada, assim, em certos momentos, trabalharemos com a amostragem e a análise de apenas um plano quinzenal por mês de referência.

elaborados por P1²⁸ e expostos na tabela 1; três elaborados por P2 e expostos na tabela 2; sete, por P3 e expostos na tabela 3; dois por P4 e expostos na tabela 4; e oito elaborados por P5 e expostos na tabela 5.²⁹ Destes, selecionamos para amostragem apenas os que julgamos representar os tópicos de nossa análise.

Muito pôde ser observado nos planos de aula, por isso, preferimos organizar nossa análise na elaboração de três tópicos principais: I) ocorrência de *atividades de oralização da escrita*; II) ocorrência de *atividades que sistematizam gêneros orais*; e III) *relação entre conteúdo, habilidade/competência e metodologia* exposta nos planos de aula.

As *atividades de oralização da escrita* estão contidas na maioria dos planos de aula e foram observadas por meio da citação de exercícios: leitura de dado texto em voz alta, correção de exercícios oralmente e explanação do conteúdo por parte do professor, como demonstradas nos planos abaixo, nos quais destacamos, em negrito, os trechos pertinentes.

7º ano A (agosto – 1ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, por meio de argumentos verbais, seguindo uma sequência da narração.</p> <p>CONTEÚDOS: – Relato de opiniões e de ideias.</p> <p>METODOLOGIA: – – 6ª e 7ª aulas (09/08/2012): Leitura oral do texto “Amandina e os dois quintais”, do livro didático – páginas: 62,63,64 e 65. Interpretação oral do texto. – 9ª aula (13/08/2012) –: Leitura do texto “Declaração Universal dos Direitos dos Animais e do Meio Ambiente”, do livro didático – páginas: 68, 69, 70, 71. Alunos divididos em grupo, cada um lerá um dos textos acima. Interpretação dos textos oralmente – cada grupo falará sobre o tema apresentado no texto lido.</p>
---------------------------------	---

Quadro 3: Plano elaborado pela P1, da Escola A.

7º ano C (outubro – 1ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Vivenciar situações reais de interlocução, simultâneas ou gravadas.</p> <p>CONTEÚDOS: – Compreensão e aplicação de diferentes linguagens.</p> <p>METODOLOGIA: – 1ª aula (02/10): Apresentarei a linguagem formal e informal, passarei no quadro o conteúdo que foi retirado do livro “Descobrimos a Gramática” e farei a explicação dialogada. – 2ª e 3ª aulas (03/10): Terminarei a explicação sobre a linguagem formal e informal e passarei no quadro alguns exercícios retirados do mesmo livro, e farei a correção, solucionando possíveis dúvidas.</p>
----------------------------------	--

²⁸ Como trabalhamos com o sigilo de informações pessoais dos professores que participaram da pesquisa, criamos um código, no qual P significa professor e a numeração que segue foi usada para distinção de um dos outros.

²⁹ As tabelas completas estão nos anexos de nossa pesquisa (p. 151-158).

Quadro 4: Plano elaborado pela P2, da Escola A.

6º ano B (outubro – 1ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: Não constam.</p> <p>CONTEÚDOS: Não constam.</p> <p>METODOLOGIA: – 7ª e 8ª aulas: – Atividade impressa – proposta de redação. Os alunos receberão um roteiro para produção do texto (narrativa). Eles farão a leitura oral de sua produção, que será entregue para a professora, para correção.</p>
----------------------------------	--

Quadro 5: Plano elaborado pela P3, da Escola A.

8º ano B (agosto – 2ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, numa sequência lógica; – Discutir sobre a utilização da gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo.</p> <p>CONTEÚDO: – Não consta.</p> <p>METODOLOGIA: – 7ª aula: Correção dos exercícios. Leitura de uma ata e apresentação do contexto em que é necessário esse tipo de texto – interpretação oral e escrita.</p>
---------------------------------	---

Quadro 6: Plano elaborado pela P4, da Escola B.

7º ano A (outubro – 1ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Perceber as formas particulares do falar cotidiano nos marcadores conversacionais.</p> <p>CONTEÚDOS: – Compreensão e aplicação de diferentes linguagens.</p> <p>METODOLOGIA: – 1ª aula: leitura das revistas <i>Veja</i> e <i>Isto É</i>. Cada aluno tem que escolher uma reportagem da revista, ler e apresentá-la oralmente.</p>
----------------------------------	--

Quadro 7: Plano elaborado pela P5, da Escola B.

Pelo exposto, e retomando o que discutimos no capítulo anterior, a realização das tarefas citadas é importante e necessária para compor um conjunto de exercícios sobre a oralidade e que, por meio delas, podem ser explorados saberes da competência oral. Por exemplo, durante a exposição de uma leitura para um determinado público, podem ser transmitidas orientações em relação aos componentes cinésicos e prosódicos da língua oral, tais como: postura corporal, expressão facial, direção do olhar, tom de voz, ritmo, pronunciamento e outros elementos não verbais da comunicação, que ajudarão os estudantes a expressarem-se melhor e trabalhar o desconforto e a timidez que uma atividade como essa pode gerar, e que, muitas vezes, inibem a participação em determinados eventos sociais.

Em nenhum momento vimos nos planejamentos o registro de trabalho com os saberes acima mencionados, o que nos leva à formulação de duas hipóteses: a primeira é que o trabalho se realize, mas que não se o registre detalhadamente; a segunda, infelizmente, é que o trabalho não se efetive.

É importante lembrarmos que Marcuschi (1997b) e Magalhães (2008) frisam que as atividades de oralização da escrita não exploram a competência oral, elas são pretextos, para o trabalho com a escrita, então é melhor que sejam tidas como complemento em uma sistematização do oral.

Em relação ao segundo tópico, às *atividades que sistematizam gêneros orais*, notamos que muito raramente os gêneros orais são citados nos planos, e, quando isso ocorre, é sem a devida exploração dos elementos pertinentes à modalidade oral, ou então, como preparação para uma produção escrita. Vejamos alguns planos:

7º ano B (agosto – 2ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: Não constam.</p> <p>CONTEÚDOS: Não constam.</p> <p>METODOLOGIA: – 3ª aula: correção oral das atividades de compreensão e ditado de palavras, que será corrigido com auxílio do dicionário; – 5ª aula: correção oral das atividades de interpretação. Os alunos serão orientados a fazer uma pesquisa de campo, levantando dados do lugar onde vivem, para a produção do texto-memória, tema da Olimpíada de Língua Portuguesa.</p>
---------------------------------	--

Quadro 8: Plano elaborado pela P3, da Escola A.

Pela nossa experiência em sala de aula, inferimos que quando o professor cita “pesquisa de campo”, na verdade, está se referindo ao gênero entrevista, que será usado para colher informações de dada pessoa. Sabemos disso por termos contato com a metodologia empregada no material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa³⁰.

³⁰ A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Tem regularidade bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de variados gêneros de textos, premiando as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Participam alunos do ensino fundamental ao ensino médio, nas seguintes categorias: gênero poema (5º e 6º anos); gênero memória literária (7º e 8º anos); gênero crônica (9º e 1º anos) e gênero artigo de opinião (2º e 3º anos). A temática tratada em todas as produções é *O lugar onde vivo*.

Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Olimpíada de Língua

Então, embora não haja especificação do gênero, na intenção de efetivar a proposta didática da professora, os alunos terão que exercer o gênero referido, e teria sido proveitoso e importante o estudo detalhado e sistematizado do gênero entrevista (gênero que perpassa ambas as modalidades da língua. Dessa forma, ele deixaria de ser mero pretexto para uma atividade de produção escrita – no caso, a produção do gênero memória literária –, e passaria a atuar em consonância com este gênero, constituindo-se uma complementaridade da escrita.

<p>9º ano A (agosto – 2ª quinzena)</p>	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Posicionar-se, criticamente, frente aos debates; – Reconhecer os recursos persuasivos, o tom (capacidade) de convencimento e a criatividade usada pelo autor nos textos de propaganda; – Perceber as formas particulares do falar cotidiano nos marcadores conversacionais.</p> <p>CONTEÚDOS: – Marcadores conversacionais (então, está bem, pois, pois é, deixa lá, vá lá, diz lá, pronto, assim, e tal, e tudo, não sei quê, etc.).</p> <p>METODOLOGIA: – 1ª aula: leitura das revistas <i>Veja</i>, <i>Isto É</i> e <i>Época</i>. Os alunos lerão uma reportagem, escolhida por eles em uma das três revistas acima, e em seguida haverá um debate e a apresentação verbal de algumas reportagens lidas.</p>
--	--

Quadro 9: Plano elaborado pela P5, da Escola B.

No plano acima, aparece o uso do gênero oral debate, contudo, a sua sistematização não é trabalhada, aliás, da maneira como a palavra é empregada na metodologia, não parece que seja tratada como um gênero textual, mas como uma conversa informal entre professor e alunos.

Em outros casos, verificamos o cuidado com a produção escrita, pois são citados vários gêneros escritos: resumo, requerimento, ata e outros, confirmando o que há cerca de nove anos já vem sendo verificado nas pesquisas de Goulart (2005), Bueno (2009) e Crescitelli; Reis (2011) em relação à supremacia do ensino dos gêneros escritos sobre os orais (conforme expusemos no item 4.3), e que até o momento, na realidade que analisamos, isso persiste.

Conforme defendemos nesta pesquisa, acreditamos que, numa didática mais coerente, o ideal seria trabalhar as modalidades da língua, sem predominância de uma sobre a outra,

Portuguesa *Escrevendo o Futuro* tem como parceiros na execução das ações o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura. Informações disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55>. Acesso em: 31 maio 2014.

como já frisamos anteriormente, até porque a língua que praticamos também se efetiva perpassando o oral, o escrito, o misto, o digital, enfim, o multimodal.

Para efeito de amostragem, expomos abaixo dois planos de aula que confirmam o que acabamos de refletir.

<p>9º ano A (outubro – 1ª quinzena)</p>	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Utilizar a fala em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; planejamento prévio, sustentação de um ponto de vista ao longo da fala. CONTEÚDOS: – Variações linguísticas; – Linguagem oral em diferentes contextos. METODOLOGIA: – 1ª e 2ª aulas (1/10): Figuras de linguagens, construção, pensamento. Livro didático, páginas 56 e 59. Atividades da página 60, no caderno. Correção oral; – 5ª aula (5/10): Trabalhando o resumo. Com o uso do <i>datashow</i>, darei dicas de como fazer um bom resumo e, na sequência, os estudantes receberão o texto xerocopiado "Vamos Plantar?", de Tino Freitas. Resumo do texto. Leitura oral do resumo.</p>
---	---

Quadro 10: Plano elaborado pela P1, da Escola A.

<p>8º ano B (agosto – 1ª quinzena)</p>	<p>COMPETÊNCIAS/Habilidades: – Expressar-se, em diferentes contextos, considerando o grau de formalidade, o planejamento da fala, a argumentação sobre um ponto de vista frente à situação apresentada; – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, seguindo uma sequência lógica; – Discutir sobre a utilização da gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo. CONTEÚDO: – Linguagem, em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; – Relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbais; – Gramática no contexto discursivo ou pragmático. METODOLOGIA: – 1ª aula: Leitura de um requerimento e oralização – para quê utiliza, onde, interlocutores, com a participação dos alunos. Explicações da estrutura de um requerimento, explicando cada uma de suas partes. – 2ª aula: Explicações e exemplificação de um requerimento e sua estrutura segmentados, de modo que os alunos visualizassem como elaborar este <u>tipo textual</u>. – 5ª aula: Dinâmica: Como sou? Cada aluno recebe um número, que é o da chamada do colega, e sobre seu colega vai elaborar uma descrição, outro aluno deverá adivinhar quem está sendo descrito. Após esse momento, haverá a leitura de um texto descritivo, oralização e interpretação escrita.</p>
--	---

Quadro 11: Plano elaborado pela P4, da Escola B.

Sobre o último plano, refletimos acerca de três observações, a primeira: a professora trabalha as especificações do gênero requerimento, mas não chega a solicitar uma produção escrita dele; segunda: aparece a palavra “oralização” e pelo contexto infere-se que a

professora a tenha empregado no sentido de uma explanação do conteúdo e não como o termo teórico o qual exploramos nesta pesquisa. A palavra “oralização” é usada tanto na atividade com o requerimento (destacado na primeira aula) quanto na atividade com um texto descritivo (destacado na quinta aula); e a terceira é em relação à confusão da utilização de “tipo textual” no sentido de “gênero textual” (sublinhado na quarta aula). Mais abaixo, essa confusão se confirma (sublinhado na quinta aula), pois a professora elabora uma atividade de produção escrita usando os termos “descrição” e “texto descritivo”, como se fosse um gênero textual. Na verdade, nessa proposta, são trabalhados os saberes pertinentes à tipologia descritiva, e quando solicitada a produção escrita, poderia ser selecionado um gênero textual com predominância dessa tipologia, para que os alunos produzissem, por exemplo, o gênero classificado.

No terceiro tópico de análise sobre os planos, vamos verificar como ocorre o encadeamento entre *conteúdo, habilidade/competência e metodologia*. Para tanto, vamos refletir sobre alguns casos específicos. No exemplo abaixo, elaborado pela P1, vemos a relação de dois conteúdos no eixo da oralidade, juntamente com as respectivas competências/habilidades, porém, na metodologia, não há menção de nenhuma atividade para explorar tais objetivos, o que se encontra é apenas a “correção oral” de uma atividade escrita, sem nenhuma relação com os conteúdos e os objetivos traçados.

<p>8º ano A (outubro – 2ª quinzena)</p>	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, numa sequência lógica. – Manter um ponto de vista ao longo da fala.</p> <p>CONTEÚDOS: – Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala; – Simulação: apresentação jornalística de rádio e televisão.</p> <p>METODOLOGIA: – 1ª aula (16/10): colocação pronominal (www.infoescola.com > Português). Usarei o <i>datashow</i> com as regras. Atividades no caderno. Correção oral.</p>
---	---

Quadro 12: Plano elaborado pela P1, da Escola A.

Já no exemplo seguinte, não há conexão entre o conteúdo, a competência/habilidade e a atividade citada na metodologia.

<p>7º ano C (outubro – 2ª quinzena)</p>	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: – Vivenciar situações reais de interlocução, simultâneas ou gravadas.</p> <p>CONTEÚDO: – Exposição de opinião perante situações de injustiça, discriminação e preconceito.</p>
---	---

	<p>METODOLOGIA:</p> <p>-10ª aula (26/10): Entregarei para os alunos, em folha impressa, o conteúdo sobre as variantes linguísticas, onde farei, oralmente, as explicações dialogadas;</p> <p>-11ª (30/10) : Entregarei para os alunos uma lista de atividades sobre as variantes linguísticas, para solucionarem possíveis dúvidas;</p> <p>-12ª e 13ª aulas (31/10): Farei a correção dos exercícios aplicados na aula anterior.</p>
--	--

Quadro 14: plano elaborado pela P2, da Escola A.

No próximo exemplo, aparecem as competências/habilidades sem nenhum conteúdo relacionado, além disso, a atividade proposta na metodologia em nada coincide com as competências/habilidades propostas.

8º ano B (agosto – 2ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, numa sequência lógica; - Discutir sobre a utilização da gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo. <p>CONTEÚDO:</p> <p>-Não consta.</p> <p>METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 7ª aula: correção dos exercícios. Leitura de uma ata e apresentação do contexto em que é necessário esse tipo de texto, oralização e interpretação oral e escrita.
---------------------------------	--

Quadro 13: Plano elaborado pela P4, da Escola B.

No plano seguinte, observa-se apenas a relação de conteúdos propostos no eixo da oralidade, mas não há nenhuma menção nem nas competências/habilidades nem na metodologia.

9º ano A (agosto – 1ª quinzena)	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada constam. <p>CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gramática no contexto discursivo ou pragmático; - A oralidade em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. <p>METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada consta.
---------------------------------	--

Quadro 14: Plano elaborado pela P5, da Escola B.

Inferimos, dos documentos analisados que um trabalho sistematizado com a oralidade ainda não ocorre nas escolas; uma explicação possível para isso, é a falta de orientação teórico-metodológica por parte dos professores em relação a esse conteúdo. Sabemos que

vários motivos levam a isso, contudo, a maior problemática que ainda se instaura é a transformação tardia e vagarosa que o ensino de Língua Portuguesa vem passando em nosso país, ou seja, a passagem de um ensino voltado para as regras da gramática para outro que contemple o estudo, a compreensão e a produção de gêneros de textos.

Outro ponto a ser destacado relaciona-se à elaboração dos planos de aula, pois se incongruências, como as citadas no terceiro tópico, estão ocorrendo, é porque há falta de orientação por parte dos professores e também dos coordenadores pedagógicos, uma vez que são eles que fazem a avaliação e a aprovação dos planejamentos.

Relatamos no item 4.5.2 que, à época da coleta dos planos, o sistema de planejamento *on-line* estava em fase de implantação, indicando que o pessoal envolvido no processo (professores e coordenadores) ainda estava em fase de adaptação, o que pode, de certa forma, justificar as falhas identificadas no terceiro tópico, contudo, fica claro que se faz necessário um trabalho de estudo em relação ao processo de elaboração metodológica empregada nos planos para, de fato, promover melhorias e sanar os problemas encontrados, pois se há falhas nos planejamentos, há possibilidade de elas serem transpostas para as aulas de língua.

Outro apontamento a ser feito é que, quando optamos por recolher os planos de aula das duas escolas pesquisadas, trabalhávamos com a hipótese de haver diferente tratamento metodológico em relação aos conteúdos, o que não veio a confirmar-se, uma vez que não foram encontradas divergências.

De modo geral, pela análise dos planos, foi possível identificar algumas problemáticas que merecem atenção para o apontamento de suas causas e proposta de soluções viáveis. Sabemos que essa não é uma tarefa simples, pois exige reflexão, comprometimento e determinação tanto da nossa parte, como pesquisadoras, quanto dos profissionais da educação envolvidos na pesquisa.

Desse modo, objetivando buscar respostas mais precisas para a situação instaurada no trabalho com a expressão oral, analisamos a seguir mais uma fonte documental coletada, entrevistas com as mesmas professoras que acima tiveram seus planos analisados, juntamente com suas respectivas coordenadoras pedagógicas, a fim de confirmarmos a situação já constatada.

4.7 Analisando entrevistas das professoras e das coordenadoras do ensino fundamental

Explicamos no item 4.4 (p. 96) que organizamos a amostragem das entrevistas agrupando as informações referentes à mesma temática, assim, a cada item que segue, apresentamos uma unidade temática que tenha relação direta com o nosso objeto de investigação acompanhada de uma análise mais específica e sucinta, pois, ao final, teceremos uma interpretação conclusiva, relacionando todas as informações já expostas.

Esclarecemos também que as entrevistas foram gravadas em formato de vídeo e posteriormente, efetuou-se a sua transcrição. De acordo com Marcuschi (2004, p. 49), “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. Por isso, seguimos o modelo de transcrição apresentado por Marcuschi (1986) e Preti (2002).

Nossa intenção era fazer uma transcrição mais simplificada; então, fizemos um apanhado de algumas regras adotadas pelos autores citados, conforme expomos na tabela abaixo.

NORMAS PARA LEITURA DAS TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao apresentarem... eh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central..., certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Supressão de palavra ou trecho	[...]	[...] nós vimos que existem...
Citações literais ou leitura de textos, durante a gravação	“”	Pedro Lima... ah, escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Quadro 15: Normas para leitura das transcrições.

Na elaboração das transcrições adotamos as seguintes regras:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.);
2. Fáticos: *ah, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: tá? Você está brava?);
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros em itálico;

4. Números: por extenso;
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa);
6. Não se anota o cadenciamento da frase;
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa);
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa;
9. Formato da conversação é sequencialmente apresentado em linhas não muito extensas;
10. Indicação dos falantes com siglas em letra maiúscula e separada por dois pontos (inicial do nome ou ordem alfabética);
11. Não usar maiúsculas no início de turnos;
12. Não cortar palavras na passagem de uma linha para outra.

4.7.1 Apresentando as entrevistadas: formação acadêmica, conhecimento e didática com os gêneros textuais

Este item foi elaborado com base na apresentação e no conhecimento geral das entrevistadas, por isso organizamo-lo em torno de três tópicos: *a) identificação; b) formação acadêmica; e c) conhecimento e didática com os gêneros textuais*. A seguir, trataremos de cada um deles.

a) *Identificação*: visando a preservar as informações pessoais das professoras e das coordenadoras participantes, continuamos com o código usado nos planos de aula para as mesmas professoras, ou seja, “P”, assim como “C”, para coordenadora de área de língua portuguesa, e “CFC”, para coordenadora de formação continuada³¹. Já os números que se seguem às letras se referem à ordem em que as entrevistas ocorreram. Para melhor amostragem, julgamos que não seria necessário apresentar as informações tal como foram transcritas, assim, retiramos de vários trechos das entrevistas os dados referentes à temática “Apresentação” e os reestruturamos em parágrafos únicos, tentando melhor visualização dos colaboradores de nossa pesquisa. Somente nessa primeira amostragem acreditamos que não era cabível a inclusão de análise. Esclarecemos também que as informações abaixo foram elaboradas com base nas respostas às questões de 1 a 4 do questionário exposto no item 4.5.3.

Com P1, a entrevista ocorreu em 5 de março de 2013, às 13:30 horas, e teve duração de 39 minutos. Ela é professora de Língua Portuguesa da Escola A e, quando entrevistada, se encontrava afastada da sala de aula por motivo de tratamento de saúde, mesmo assim, foi

³¹Esclarecemos que o código usado para as professoras na análise dos planos de aula permaneceu nas entrevistas.

prestativa e concordou em colaborar com nossa investigação, recebendo-nos em seu estabelecimento comercial. P1 nos relatou que tem preferência em trabalhar com o ensino fundamental, especificamente com as turmas do sexto e do sétimo anos porque, quando iniciou no magistério, há mais de vinte anos, logo lecionou para tais turmas, e gostou e, ao longo de sua carreira, teve experiências com outras turmas e outros níveis de ensino, mas permaneceu com aquelas.

Com P2, a entrevista aconteceu no espaço da Escola A, no dia 8 de março de 2013, às 14:40 horas, e durou cerca de 20 minutos. Formou-se em 2004 e, desde então, atua no ensino fundamental e médio da mesma escola, onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura; P2 relatou que prefere trabalhar com o ensino fundamental, pois acredita que pode contribuir mais com essa etapa do ensino.

P3 foi entrevistada no dia 11 de março de 2013, às 15 horas, durante 19 minutos. Formou-se há seis anos e há três vem atuando no ensino de Língua Portuguesa e literatura. Na época do recolhimento dos planos de aula, trabalhava na Escola A, mas atualmente leciona em outra instituição, e, mesmo assim, concordou prestativamente em colaborar com nossa pesquisa, por esse motivo, a entrevista aconteceu em sua residência, a pedido dela mesma.

P4 foi entrevistada em 20 de março de 2013, às 20 horas. A coleta de seus dados teve duração de 40 minutos. Ela é professora há dez anos e, em 2012, trabalhou na Escola B, com o ensino fundamental, por isso, teve alguns de seus planos recolhidos para análise. Atualmente, já não trabalha nessa escola, mas, quando procurada, concordou prontamente em nos receber no próprio estabelecimento comercial, mostrando-se bastante à vontade ao relatar um pouco da sua trajetória e prática em sala de aula.

C1, por sua vez, foi entrevistada em 22 de fevereiro de 2013, às 14 horas, por 11 minutos, no espaço da Escola A. Ela é coordenadora da área de Língua Portuguesa dessa unidade, e está no cargo desde o início do ano letivo de 2012, quando o projeto de coordenação de área entrou em vigor na rede estadual de ensino. Antes disso, foi professora de língua portuguesa e literatura do ensino fundamental e médio, durante oito anos.

C2 foi entrevistada em 28 de fevereiro de 2013, às 10:30 horas, na sala de coordenação da Escola B onde, por quase 23 minutos, respondeu às nossas perguntas. É coordenadora de área de Língua Portuguesa dessa escola e, assim como C1, está no cargo

desde o início do projeto de coordenação de área, mas já lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa e literatura, no ensino fundamental e médio, desde 2008.

A coordenadora de Formação Continuada (CFC) de Língua Portuguesa do município de São Gabriel do Oeste, a princípio, não foi selecionada para participar de nossa investigação, porém, ao longo das entrevistas com professores e coordenadores que já havíamos selecionado, o seu trabalho foi consideravelmente citado; assim, julgamos interessante incluí-la em nosso grupo de investigação. Atuou no cargo durante o ano de 2012 e, em 2013, já desenvolvia outra função em outra instituição, mesmo assim, quando a procuramos, foi bastante prestativa e concordou em colaborar com a entrevista, agendando sua efetivação em sua residência. A entrevista aconteceu em 19 de março de 2013, às 15:30 horas, e durou 33 minutos. É professora de língua portuguesa já aposentada pela Rede Estadual de Educação de MS e atualmente é coordenadora pedagógica de uma escola particular do município.

b) formação acadêmica: para organizar esse eixo temático, reunimos as respostas referentes às perguntas 2, 3 e 5, expostas no item 4.5.3 (p. 84). Como se trata de uma entrevista semiestruturada, as perguntas serviram apenas como um roteiro, por isso, nem sempre encontraremos respostas exatas para os questionamentos tal como foram elaborados.

Entrevista com P1:

P: então iniciando a nossa entrevista... e dando continuidade... à pesquisa de campo do nosso trabalho de mestrado... eu estou hoje aqui... para entrevistar a professora [...] e... o nosso projeto de pesquisa... é sobre os gêneros orais no ensino... então professora... eu gostaria que você se apresentasse... pode falar a universidade que você se formou... do seu trabalho em sala... do seu currículo... fique à vontade...

P1: eu me formei na UCDB... na primeira turma da Universidade de Dom Bosco... no curso de Letras... com habilitação... em Língua Portuguesa e Língua Inglesa[...]

[...] no começo da minha carreira... eu sempre trabalhei muita gramática... eu era bem... gramatical mesmo... por que... na minha época... o que se ensinava... era gramática...

P: [e na sua faculdade... a sua formação... foi... assim... no viés da gramática?

P1: FOI... foi gramática pura... não tinham apresentações... tinham teatros... mas... não era da área de Língua Portuguesa... tínhamos apresentação teatral em Língua Inglesa...

P: e na sua formação? você estudou as teorias da Linguística Textual... e da Linguística Aplicada em relação ao ensino de gêneros textuais? ou não?

P1: NÃO... ((balançando a cabeça negativamente)) não tive esse contato... esse contato... eu TIVE que pesquisar... na internet... e assim... eu trabalhei... dez anos... e me afastei durante quatro anos... e retornei para a sala de aula... já com essa nova visão... porque eu saí... daquele foco... de professores gramaticais... eu tinha dentro de mim... que eu precisava MUDAR... ((exclamando))

P: você sentiu essa necessidade?

P1: sim... eu tinha algo... dentro de mim... que eu precisava mudar...

[...]

P: professora... eu percebi... que a senhora é bastante apaixonada pela educação... eu estou certa?

P1: SIM... EU SOU ((exclamando e concordando com a cabeça)) ... eu gosto muito da educação...

[...]

P: é... perce::be-se... esse seu gos::to por ensinar...

P1: sim::: sem::pre gostei... sempre trabalhei empenha::da... às vezes chega::va aqui na lo::ja e fica::va pesquisando... pesquisan::do... sempre em busca do melhor para os meus alu::nos... porque... é tão ruim... quando você chega com um tema de que e::les não gostam... não é mesmo? Se for algo que não seja da vivência deles... eles não vão gostar mesmo...

Quadro 16: Entrevista com P1.

Entrevista com P2:

P: [...] eu gostaria... que você se apresentas::se... falasse um pouco da sua formação:::... do seu currículo... e do seu traba::lho...

P2: bom... eu sou formada em Língua Portuguesa... Literatura e::: Espanhol... e::: tenho pós-graduação... em Educação Especial... [...]

P: e onde você se formou... professora?

P2: foi na Universidade Paranaense... UNIPAR... no Paraná...

P: e foi quando?

P2: foi em::: dois mil e quatro...

P: e des::de então... você já começou em sala de aula?

P2: JÁ... e foi aqui na escola [...] mesmo...

P: e foi... uma escolha sua... ser professora?

P2: fo::i... eu sem::pre gostei... já tinha trabalhado antes... co::mo... ajudan::te... no tempo de::: faculda::de... auxiliando professores... principalmente no ensino fundamental... do primeiro a::o... quinto a::no... e::: trabalhava também... na pastoral da cateque::se... como catequis::ta... que querendo ou não... não deixa de ser uma forma de trabalhar com alu::no... e::: depois... já... dire::to em sala de aula mesmo...

P: e em relação ao curso de Letras... foi também uma esco::lha sua?

P2: FOI... nunca tive mui::ta dificulda::de... pra falar a verdade... em nenhuma discipli::na...

P: *anhran*...

P2: mas... sempre gostei muito de ler::: sempre gostei muito de escrever::: e conseqüentemente de falar::: muito... então... foi uma esco::lha mesmo...

P: ok professora... vamos conversar agora um pouquinho... sobre a sua formação...

P2: está ok...

P: eu gostaria de saber... se... na sua formação... você te::ve conta::to com as teorias da Linguística Textual... e da Linguística Aplica::da... sobre o ensino de gêneros textuais?

P2: sim... principalmente no último ano... trabalhamos mui::to a Linguística Textual... os gê::neros... a empregabilidade de cada um deles... MAS assim... na teoria... é tudo muito simples... e::: na hora que a gente vai para prática... é que o negó::cio... fica mais difícil... porque a gente vem... de uma realidade... que os nos::sos alunos... não TÊM... o hábito da leitu::ra... e::: aplicar... tudo aquilo que tínhamos visto antes::: foi bem complic::do... principalmente no estágio... porque a gente lida com um público adolescen::te... e e::les... tem uma certa aversão... principalmente... com os professores mais jovens...

P: sim... então essa formação... te ajudou?

P2: ajudou... ((concordando com a cabeça)) BASTANTE... até mesmo... na::: aplicaÇÃO... porque a Linguística... ela te traz... uma ba::se... e depois... lógico... na prática... é um pouco diferente... mas... ela te encaminha...ela te dá... o leque para você seguir... uma trajetória teórico e metodológica...

P: sim::: até mesmo na questão de bibliografia a ser consulta::da... já fica mais fácil... porque já conhece os autores que podem... ser consultados...

P2: É ((concordando com a cabeça)) ... exatamente...

P: e você fez algum curso de formação... também... nes::se sentido?

P2: ((balançando a cabeça negativamente)) na ÁREA de Linguística... não...

P: e::: sobre os::: gêneros textuais?

P2: FIZ durante a faculdade... em disciplinas complementa::res... cursei produção de tex::to... leitura e interpretação::: aí... fiz outras complementares também... na faculdade mesmo...

Quadro 17: Entrevista com P2.

Entrevista com P3:

P: [...] então professora para começarmos... eu gostaria que você se apresentasse... falasse da sua formação:.... do seu currículo...

P3: [...] me formei em dois mil e seis... em dois mil e nove... cursei especialização... em Língua Portuguesa e:..: Literatura... [...]

P: e você se formou... em que universidade?

P3: eu me formei na FIFASUL... Faculdade Integrada de Fátima do Sul... [...] e a minha especialização... foi pela Universidade São Francisco... no Paraná... em dois mil e:..: nove... [...]

P: ok... agora nós vamos falar um pouquinho... professora... sobre a sua formação...

P3: certo...

P: quando você se formou... chegou a ter conta:to... com os pressupostos da Linguística Textual... e da Linguística Aplicada... sobre o ensino de gêneros... em sala de aula?

P3: após a minha formação?

P: durante a sua formação... na sua faculdade...

P3: o:lha... foi:..: muito va:go ((exclamando))... foi abordado... mas não com aque:la ênfase... que é necessária... acredito que para o formando sair... habilita:do pra ir pra sala de aula prepara:do... acaba faltan:do um pouco mais de teoria... [...]

P: e na pós... que você fez... você chegou a ter esse conta:to então?

P3: sim... eu tive esse contato... só que por ser... a duração do curso de apenas um ano... com trezentas e sessenta horas aulas... também não te:ve o necessário... o suficiente... para sair... habilita:do pra sala de aula... eu acredito que... faltou um pouco mais... de:..: didática... faltou nos ensinar a como lidar com a prática em sala de aula...

P: então você... sentiu falta... quando foi pra sala de aula professora?

P3: senti... ((concordando com a cabeça)) tive que buscar:.... éh:.... em leitu:ras... estudar mesmo... pesquisar...

P: ok... e na escola que você trabalhou:..: e que traba:lha... vocês tem algum supor:te do coordenador de área de Língua Portuguesa? ou... alguma formação continua:da nesse sentido?

P3: o:lha... nós temos o suporte... mas não é adequado também...

P:ahã...

P3: as formações dadas pelo município... deixam mui:to a desejar...

P: elas são específicas de Língua Portuguesa? ou não?

P3: ((discordando com a cabeça)) não são específicas... e é um assunto... a ser discuti:do... a ser estuda:do... porque... teria que ser...((exclamando)) específico pra preparar os professo:res... não é mesmo?... os educadores dessa área...

P: essa área... do ensino... de Língua Portuguesa?

P3: sim... principalmente dessa área...

P: porque o que vocês estão precisando... é algo da prática?

P3: sim... porque às vezes... a pessoa aborda um assunto no geral:..: e... NÃO aten:de a necessidade... do professor... de trabalhar mesmo... em sala de aula...

P: então... não atende a necessida:de específica lá da sala?

P3: ((concordando com a cabeça)) específica... do ensino de língua portuguesa... não... [...]

Quadro 18: Entrevista com P3.

Entrevista P4:

P: [...] eu gostaria que você se apresentasse... conta:sse um pouco da sua histó:ria... da sua formação:.... do seu currículo...

P4: bom... iniciei na... vida de... professo:ra... por inspiração de uma ou:tra professora... eu... quando pequena... estudava numa sala multisseriada... e achei o trabalho dela... maravilho:so ((exclamando)) eu ajuda:va a corrigir as atividades... ajudava com a lousa... apagava... escrevia... e aquilo... era um so:nho... eu nem achava que ia conseguir... porque:..: eu vim de uma família humilde... e:..: aquilo... foi uma das minhas maiores inspirações ((exclamando))...

P: então foi essa professora que te inspirou?...

P4: sim... foi essa professora... ela dava aula numa turma multisseriada... aí:..: quando eu fui crescendo... eu fui olhando... outras profissões... mas nada... me apaixonava tanto... como AQUELA profissão bonita... que

pegava um texto... e::: fazia a gente VIAJAR ((exclamando e se referindo aos momentos que sua professora contava histórias))...

[...]

P: falando um pouquinho da sua formação... onde você se formou?...

P4: foi na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no polo de Aquidauana...

P: e foi em que ano?...

P4: foi em dois mil e três...

P: e desde então... você está em sala de aula?...

P4: sim... só fiquei fora da sala de aula... por seis meses... enquanto fazia... uma disciplina da pós-graduação... Teoria da Narrativa... em São José do Rio Preto... São Paulo...

[...]

P: e::: quando você se formou... já teve conta::to com as teorias da Linguística Textual... da Linguística Aplicada... em relação ao ensino de gêneros textuais?...

P4: sim... porque a linha teórica trabalhada no campus de Aquidauana... era bem voltada pra isso...

P: e quando você começou a lecionar... já havia mudança no currículo em relação... ao ensino de gêneros textuais? e você já foi se adaptando a isso?...

P4: sim... mas... não foi nada fácil ... porque... os gêneros textuais... eles... se multiplicam a cada momento...

Quadro 19: Entrevista com P4.

Entrevista com C1:

[...]

P: e na sua formação acadêmica... ((nome omitido))? você já teve contato com a teoria da linguística textual... da linguística aplicada voltada para o ensino de GÊneros em sala de aula? ou não?

C1: na minha formação não... eu vim a conhecer os gêneros textuais aPÓS a minha formação... em sala de aula mesmo...

P: ahn:::... ok... e você sente falta DISSO?... hoje no seu dia a dia?

C1: [com certeza... com certeza... porque os gêneros eles são a base de TO::do o ensino de língua portuguesa... desde os pequenininhos... aTÉ o terceiro ano do ensino Médio... então é essencial esse conhecimento... eu já fiz o curso do GESTAR... então me ajudou a ter uma boa bagagem sobre os GÊneros... mas... eu vejo que ainda é um... assunto até... DESconhecido da maioria dos professores... que gostam mais da parte gramatical e NÃO da textual...

P: entendi... e::: você se formou quando?

C1: em dois mil e cinco...

[...]

Quadro 20: Entrevista com C1.

Entrevista com C2:

[...]

P: então... eu quero pedir professora... que você se apresente... fa::le da instituição... que se formou... e um pouco da sua trajetória... aqui na esco::la... como coordenadora...

C2: eu sou coordenadora da área de Língua Portuguesa... estou aqui... para orientar... os professores de Língua Portuguesa... tan::to do primeiro ao quinto anos... do sexto ao nono anos... e do ensino médio... ago::ra... este ano... com a EJA também... então eu estou aqui... para::: sugerir::: orientar::: ajudá-los... da melhor for::ma possí::vel... no seu planejamento... de Língua Portuguesa... eu dou to::do apoio...

P: e a sua formação... foi onde professora?...

C2: foi na Universida::de Estadual de Maringá...

P: e você se formou... em que ano?...

C2: no ano de::: dois mil e oito... com licenciatura em Língua Portuguesa... e Literatura...

P: ok... professora... e você gos::ta dessa profissão?... você escolheu... ou foi uma consequência... na sua vida?...

C2: olha... a Língua Portuguesa... foi um sonho realizado... quando eu cursei... essa::: formação... foi pra

realizar um so::nho... mas depois... eu percebi:::... dentro de sala de aula... que era realmente... o local mesmo... que eu queria... para trabalhar... em toda a minha vi::da... e outra... quando eu assumi::: essa coordenação... foi um desafio ((exclamando)) foi muito desafiador... porque... são diVER::sas pesso::as... manei::ras de lidar... metodologias...

P: e você então atende... a esse público... diversificado?...

C2: sim...

P: ok... e você... é apaixonada pela sua profissão?... podemos dizer assim?...

C2: sim... ((rindo)) apaixonada ((exclamando))

P: ((sorrindo)) que bom ((exclamando))

C2: eu acredito... que a Língua Portuguesa... de uma forma... diferencia::da... vale a pena...

P: e desde que você... terminou a faculda::de... já começou a dar aula?

C2: sim já entrei na escola... na sala de aula sim...

P: ok...

C2: e foram duas realidades bem diferentes?... a escola do campo... e a urbana...

P: ah... então você já trabalhou em uma escola do campo?...

C2: sim... exatamente...

P: ok... agora nós vamos falar um pouquinho professora... sobre os conhecimentos... você teve acesso... na sua... formação acadêmica... eu quero saber professora... se você já teve contato... com os pressupostos da Linguística Textual... e também da Linguística Aplicada... sobre o ensino de gêneros textuais em sala de aula... enquanto fazia a graduação?

C2: ((concordando com a cabeça)) sim...

P: e foi importante? você utilizou esse conhecimento na prática em sala de aula posteriormente?...

C2: na verdade... foi assim...tive na faculdade a ba::se para que eu aplicasse em sala... então... essas teorias... foram... fundamentais... tanto que... tivemos no quarto ano da universidade... com professores que nos... deram uma boa noção... da prática com os gêneros... como deveríamos aplicar...

P: então... vocês tiveram na faculda::de toda a base teórica e didática para o trabalho com os gêneros textuais?

C2: sim... nós estudamos sim...

Quadro 21: Entrevista com C2.

Entrevista com CFC:

P: [...] e eu gostaria... que você falas::se do seu currículo... da sua experiência como professora...

CFC: eu sou professora desde mil novecentos e setenta e no::ve... quando entrei no magistério... naque::la época foi uma coisa assim... meio que um SUS::to... na minha vida... porque::: eu esta::va... desempregada... e como a gente era do interior... não era muito normal a mulher trabalhar... mas... como eu tinha feito... o ensino fundamental... e o ensino médio... eu estava procurando alguma coisa... e de repente... surgiu... uma prova de seleção... na prefeitura da minha cidade... onde eles... estavam selecionando pessoas para... dar aula... mas na verdade... seriam professores leigos... para dar aula...

P: e que município que era?

CFC: era Tuparendi no Rio Grande do Sul... eu fiz essa prova... fiquei muito bem classificada... e graças a Deus... eu sempre tive o privilégio de me dar bem... principalmente na parte de Letras...

P: que bom... ((sorrindo))

CFC: e::: eu comecei a trabalhar... mas antes... nós fizemos um curso de reciclagem... e de lá... fomos pra sala de aula... com o tempo... eu senti... que aqui::lo... não esta::va... atendendo às expectativas... por quê?... no come::ço... eu peguei uma turma multisseriada... primeiro e segundo ano...né? e eu ti::nha... na minha sala de aula vinte e cinco alunos... juntando as duas turmas... aí::: surgiu a oportunidade... de fazer... o magistério... de férias... que foi bastan::te... corrido... porque eu já tinha filhos pequenos... eu tive que deixar minha família... e ir atrás do conhecimento que eu não tinha... para tentar melhorar o meu trabalho...

P: e isso foi porque... você viu que precisava lá na prática?

CFC: ((concordando com a cabeça)) [precisava lá na prática... exatamente... até porque... quando chegou nessa época... eu já estava trabalhando... numa escola so-zi-nha... era uma escola do interior também... eu tinha alunos do primeiro ao quinto anos... era uma turma multisseriada... eu era direto::ra... merendei::ra... faxinei::ra... e sempre sentia aquela necessidade... de melhorar o meu trabalho... para o meu alu::no... eu sentia que eu precisava oferecer algo... sempre diferente para o meu aluno... então... fui fazer esse magistério no período de férias... terminando o magistério... eu falei para meu esposo... já que eu estou estudando... e eu

gos::to dis::so... eu vou tentar fazer um vestibular... e se eu for aprova::da... eu vou fazer a faculdade... aí::: no princípio ele achou um pouco ruim... porque nessa época que eu saía... ele tinha que ficar... so-zi-nho em casa... com as crianças... e tomando con::ta da ca::sa... dos afaze::res... MAS FUI... fiz... e graças a Deus eu fui aprovada... e fiz o curso de Letras... também a distância...

P: *ahã...*

CFC: mas... aí... foi assim... eu fui quebrando a ca::ra... aprendendo aqui... aprendendo ali... até que fui... melhorando... melhorando... gra::cas a Deus... cheguei até aqui... ((rindo)) gra::cas a Deus... e depois em... dois mil e um... que eu fiz a minha pós-graduação... na Universidade de São Luiz em São Paulo... também a distância... mas nem por isso... eu acho que foi menos proveitoso... eu acho que o que faz mesmo a diferença é a gente ter vanta::de... e QUERER... construir... o seu conhecimento...

P: ((concordando com a cabeça)) [com certeza...]

CFC: FOI... foi difícil... foi sofrido... mas... para quem quer alguma coisa... precisa buscar...

P: e valeu a pena professora?

CFC: COM CERTEZA... ((concordando com a cabeça)) valeu a pena...

P: e::: o curso de Letras que você fez... tinha também habilitação... em alguma língua estrangei::ra? ou não?

CFC: então... na época que eu fiz o curso de Letras... foi o primeiro ano... em que o currículo foi pleno... porque até então... era assim... falava licenciatura cur::ta... depois licenciatura plena... eu não sei se você ouviu falar dessa época...

P: sim...

CFC: que você fazia quatro anos... aí depois você fazia a habilitação... em ou::tra... língua...

P: *ahã...*

CFC: só que... quando eu fiz... já foram diretos... cinco anos... aí foi o currículo pleno... só que eu fui habilitada... em Literatura... e Língua Portuguesa... a Língua Inglesa... eu teria que fazer... mais um ano... ou dois não lembro direito... separado... pra... fazer a habilitação... não que eu não gostasse de inglês... mas... na situação que eu estava... eu já me sentia realiza::da com o que eu tinha consegui::do... e também... não podia me dar... o luxo de::: ficar::: mais dois anos fora de casa... no período de férias...

P: e sobre a sua formação... eu quero saber... se você teve contato com as teorias da... linguística textual... da linguística aplica::da... sobre o ensino de gêneros em sala de aula?

CFC: bem... a minha pós-graduação... foi em cima da metodologia... do ensino da Língua Portugue::sa...

P: sim...

CFC: den::tro do estudo de gêneros... realmente dos gêneros textuais... aí... somente foi o que aprendi em... formação continuada... e em cursos de reciclagem mesmo... outro curso... assim... específico... não... porque eu nunca tive conhecimento... de ter um... específico nessa área... sabe?... a não ser esses... da pós-graduação... da aplicação do conteúdo... da didá::tica de você aplicar um tex::to... essas coisas... mas... fora isso... até então... eu não tive conhecimento de nenhum curso nesse sentido... [...]

Quadro 22: Entrevista com CFC.

Das sete entrevistadas, três não tiveram orientação na graduação em relação ao ensino de gêneros por meio do estudo das teorias da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, mas todas reconhecem que o atual ensino não está mais calcado no viés da gramática e que agora se privilegia o estudo em língua materna por meio da prática de gêneros de textos.

Algumas fizeram especialização, outras fizeram cursos de formação continuada, mas todas relataram que aprenderam e ainda estão aprendendo, e pesquisando para realizar um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Em algumas, como P3, foi até possível notar certa angústia por não ter tido acesso a uma formação acadêmica que lhe subsidiasse didática e teoricamente em relação às exigências do atual ensino de Língua Portuguesa.

A maioria das colaboradoras também relatou que está atuando no ensino por escolha própria e também porque gosta do que faz. A nosso ver, isso pode contribuir para uma didática mais compromissada e inovadora, pois haverá maior envolvimento e dedicação no momento de elaboração do planejamento de aula e também com o aprendizado dos alunos.

Se compararmos a formação das professoras com os planos que elaboraram, poderemos entender um pouco o porquê da não sistematização do ensino dos gêneros orais notada nos planejamentos: por falta de uma base teórica mais sólida, as educadoras ainda não têm claro como o trabalho com a oralidade pode ser realizado.

Notamos que as professoras sentem a necessidade de contato com teorias que as auxiliariam no trabalho em sala de aula, pois relatam que se esforçam em pesquisas e estudos, mas falta-lhes uma orientação mais específica em relação a autores e obras que devem ser consultados. Contudo, no que se refere à busca pelo aperfeiçoamento e à dedicação das professoras, estamos cada vez mais inclinados a concordar com Antunes (2003, p. 108) a respeito do papel do professor e da busca pelo conhecimento: “O professor precisa ser visto e atuar como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende”. E ainda completa na conclusão do seu livro:

Felizmente, a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está “formado” e, portanto, redimensiona seus saberes. Um professor que não pode deixar de “ser aluno”, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz. Eternamente aprendiz. Um professor que como os alunos, está “em curso”, quer dizer, está, ainda agora e sempre, realizando a grande aventura de correr pelos caminhos que levam ao conhecimento, ao entendimento, mesmo sabendo que nunca vão poder dizer que chegaram ao fim do caminho [...] (Idem, p. 174)

Essa foi uma amostra inicial dos dados que analisamos, e explicamos que as conclusões a que chegamos, nos itens seguintes, estão embasadas na compreensão da visão das colaboradoras. Esses são pontos de vista individuais acerca do ensino de língua pautado em gêneros textuais, muitas vezes as opiniões e informações transmitidas são equivalentes, ou complementares, outras ainda, são variadas ou opostas.

Desse modo, nos itens da sequência, esforçamo-nos para agrupar e organizar a transcrição das falas das participantes em um único bloco temático, de acordo com a resposta dada a cada questionamento, no intuito de facilitar a leitura e a análise dos dados obtidos.

Outro esclarecimento importante é que, como realizamos a entrevista semiestruturada, nem sempre haverá respostas aos questionamentos de todas as colaboradoras; em outros casos, no ato da entrevista, a pergunta foi modificada, sem, contudo, fugir da temática principal.

c) *conhecimento e didática com os gêneros textuais*: esse tópico de análise foi elaborado com base nas respostas às questões 6, 7 e 8, e objetiva verificar o conhecimento das participantes sobre os gêneros textuais e a didática que empregam nas aulas de língua.

P2: a gente se orienta sim... até porque... nós temos os RCMS... que são baseados nos PCNs... e... a gente precisa obrigatoriamente... ter um planejamento... porque se você... não consegue planejar... você... não consegue dar aula... até o ALUNO... percebe... essa questão do... planejamento... então a orientação... de quais caminhos serão seguidos... tudo isso... a gente precisa... planejar... com um tempo de antecedência...

P3: ... procuro... eu procuro seguir...

P: então em sala... você sempre procura trabalhar com vários gêneros?

P3: ((concordando com a cabeça)) sim... procuro trabalhar... mas às vezes também... não tenho o material... o apoio necessário nos livros didáticos né?... porque nem sempre... o livro didático adotado... traz aquela diversidade... para gente trabalhar bem... aí... fico... procuramos em outras fontes... e às vezes... a gente peca... por falta de tempo também... se já tiver o material disponível... seria... mais fácil...

P4: olha... às vezes... eu procuro MAIS atividades... porque... ainda sinto falta... das atividades de segmentação dos textos... porque... mesmo na internet a gente procura... e não encontra... TEM muitos livros BONS ((exclamando))... só que não estão em acesso na internet ainda... aí o seu planejamento é mais trabalho... só... porque... como você faz?... você digitaliza na impressora... e isso... dá um trabalho danado... eu tenho um material de qualidade... que é de... Platão e Fiorin... só que ESSE material... está todo em LIVRO ainda...

P: entendi...

P4: eu não fujo da regra... eu estou lá com os PCNs... com as orientações da coordenadora... com os planejamentos... mas você vê que... na oralização destes textos... o aluno já fica cansado... a aula de interpretação de texto... com um texto longo... parece que perde um pouco o objetivo... esses dias... eu fiz a experiência assim... no noturno... eu fiz a leitura... rápida... e nós... ((exclamando)) surtiu um efeito incrível ((exclamando))... do que deixar que eles lesem... deixar assim... que eles olhassem... porque eles olham... mas... não conseguem VER... e se eles não conseguem ver... eles perdem o interesse...

P: então... quando é feita a leitura compartilhada... é outro resultado?

P4: é... funciona mais... para turmas mais calmas... porque... se a turma for mais agitada... você precisa levar textos curtos... se não... você cansa... e não tem resultado...

C1: [SIM...sim... e até porque... a escola estadual... ela segue o RCMS que contempla gêneros textuais... mas a maior resistência que há DOS professores... é... em querer explicar a gramática a partir do texto... ELES sempre gostam... ((corrigindo)) a maioria gosta... de trabalhar desvinculado... agora eu trabalho produção... interpretação... e depois eu vou trabalhar a gramática isolada...

P: [entendi...

C1: AINDA existe muito ISSO...

P: entendi... e: a seu ver... você concorda com isso?

C1: [não...

P: [você acha que precisa ser diferente?

C1: ((concordando com a cabeça)) PRECISA ser contextualizado... porque... para o aluno já é difícil... ainda mais se for uma gramática solta... sem conexão com nada... fica mais difícil ainda...

C2: ((exclamando e concordando com a cabeça)) sim... e nós também buscamos... a questão assim de... atividades contextualizadas... para que o aluno... não fique assustado... quando fizer um simulado... por exemplo... ou um... vestibular... e não saiba... responder essas questões... então... nós buscamos trabalhar... atividades contextualizadas...

P: e utilizam variados gêneros textuais?...

C2: ((concordando com a cabeça)) sim... para que ELES ((se refindo aos alunos)) percebam as diferenças entre os gêneros...

CFC: ((concordando com a cabeça)) sim... sempre... até porque... no planejamento anual... esses gêneros textuais... já estavam inclusos *né?*... dentro do planejamento...

P: esse planejamento... é o currículo de conteúdos de Língua Portuguesa para todo o ano letivo?

CFC: exatamente... isso... aí... nós seguíamos aquele planejamento... *ah*... nesse bimestre... nós temos tais gêneros textuais para serem trabalhados... *ah*... nessa semana... por exemplo... nós vamos trabalhar a carta... vamos fazer uma carta... vamos aprender como se trabalha carta... aí nós levávamos uma música... levávamos uma carta... levávamos alguma atividade nesse sentido... e a partir daí... então a gente ia desenvolvendo... o que cada um levava... a gente procurava trabalhar... e *AÍ*... ia para publicidade... nós aproveitávamos... por exemplo... quando tinha alguma campanha acontecendo... então já aproveitava e criava publicidade da campanha que estava na mídia no momento... acontecendo... facilitava para o aluno também... e assim ia...

P: [vocês buscavam... publicar e valorizar o trabalho do aluno então?

CFC: ((concordando com a cabeça)) exatamente...

Quadro 23: Respostas à questão 6.

Observamos que tanto as professoras como as coordenadoras se dispõem a seguir as orientações dos PCNs em relação ao estudo de gêneros textuais, tanto que chegam até a citar algumas práticas, como no caso de CFC, porém a maioria relata algumas dificuldades e necessidades para efetivá-las: P2 fala da importância de se elaborar um planejamento com objetivos e metodologias bem definidos, pois, do contrário, o andamento das aulas pode ficar prejudicado; P3 e P4 falam da dificuldade com o material didático, pois o livro adotado nas escolas nem sempre traz um trabalho voltado para o estudo, a compreensão e a diversidade de gêneros, então o professor precisa pesquisar em outras fontes, demandando um tempo pouco disponível. Outra dificuldade destacada por P4 é em relação ao acesso digital a boas referências bibliográficas. Ela comenta que muitas vezes o material encontrado é impresso, demandando tempo para a digitalização.

Muito pertinente também é o apontamento de C1 quando diz que, muitas vezes, a prática em sala de aula não condiz com o que está no planejamento, ou seja, o que está exposto nos planos nem sempre é realizado (exatamente).

Procurando uma justificativa para tal acontecimento, elencamos duas hipóteses: a primeira delas é quando acontece atraso no cumprimento dos conteúdos e das atividades listadas no plano pelo fato de a turma necessitar de mais tempo para aprender e praticar certo conteúdo e, em virtude disso, outros conteúdos planejados ficam atrasados, gerando o que C1 mencionou.

A segunda hipótese é a de que, no planejamento, o professor empregue uma metodologia que condiga com as orientações dos PCNs em relação ao estudo dos gêneros, mas na prática, em função das dificuldades mencionadas por P3 e P4, acaba por praticar uma

didática com exercícios descontextualizados, que enfatizam principalmente as regras gramaticais, isso porque, como se verifica na pesquisa de Marcuschi (1997b) e de Magalhães (2007), a maioria dos manuais de Língua Portuguesa ainda privilegia tal prática.

A divergência entre planejamento e prática em sala de aula pode acontecer de maneira consciente ou inconsciente. No primeiro caso, o professor tem a noção de que sua prática é controversa ao planejamento mas, em função de uma série de fatores, opta por continuar assim; no segundo, por ter contato e adotar em suas aulas a prática de exercícios carentes de reformulação dos manuais didáticos, o professor não tem consciência de que está promovendo uma disparidade no ensino.

A comprovação de ambas as hipóteses seria possível por meio do acompanhamento e da observação das aulas dos professores investigados, atitude a que não nos propusemos aqui. Por isso, seguimos com mais amostragens e reflexões a fim de encontrarmos mais subsídios que confirmem ou não essas hipóteses e outras formuladas ainda na fase de projeto de nossa pesquisa.

Questão 7: A seu ver, qual é a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa?

P1: [é importantíssimo ((exclamando))... principalmente no nono ano... com o ponto de vis::ta... com a dissertação... porque ele vai entrar no ensino médio... sabendo... fazer uma introdução... sabendo... fazer um desenvolvimento... sabendo fazer a conclusão... de um tema... sem::pre eu mostrei para eles... a diferença entre te-ma e tí-tu-lo... porque é importan:te den::tro do tema... ter o título... porque senão... você pode ser desclassifica::do num vestibular::: então assim... eu trabalhei no no::no ano... mui::ta dissertação... assim... com temas sim::ples...

P: a senhora quer dizer que utilizou temas do dia a dia deles?

P1: isso... com temas do dia a dia deles ((concordando com a cabeça))... sobre celula::res... sobre a tecnologia... sobre::: as no::vas tecnologias... so::bre a prostituição... sobre meninas muito no::vas namoran::do... sobre o namo::ro...

P2: eu acredito que::: ho::je em dia... nós estamos num mundo... com uma diversida::de muito grande... e eu sempre falo para os meus alunos... não existe uma forma correta... e uma forma errada... existe a determinada maneira de você utilizar... e o local... que você vai utilizar... porque nós temos aí... jornais... a internet... que para os alunos é assim... MUITO... interessante... e às vezes... eles não sabem aproveitar... to::das essas informações... que têm à mão... então assim... eu acredito... que sobre o gênero textual... hoje em dia... o alunoprecisa saber identificar... até na comunicação com os outros ami::gos... na divulgação... muitas vezes de mensagens... porque as redes sociais... existe muito... es::sa questão do aces::so... todo mundo... pode comentar TUDO... então assim... é preciso ter cuida::do... on::de identificar... se eu vejo um panfleto... co::mo fazer... como interpretar::: então... tudo isso está ligado no nos::so dia a dia... TUDO... as pla::cas... de trân::sito... a interne::t... a televisão... trazem muita notícia... e a gente precisa saber... como utilizar is::so adequadamente...

P:ahã... então você procura trazer... tex::tos que estão no dia a dia dos alunos... para sala de aula também?

P2: SIM... por que se você... não fizer isso? ((exclamando e balançando a cabeça negativamente)) você não ganha a atenção de:les...,né? então é importante... que você... esteja em contato... com o MUNDO DELES TAMBÉM ((exclamando)) não achar que é::: ultrapas::sado... e que você precisa seguir... apenas uma linha de raciocínio... você precisa trazer... as explicações... para a realida::de de:les... senão... eles não conseguem... fazer associações... então trazendo... essa linguagem mais pró::xima... a gente consegue chamar a atenção... para aquilo que você está explicando...

P3: olha... a meu ver... o aluno sairia... assim... o aluno teria uma interação meLHOR... do conteúdo... do conhecimento... né?... o aluno sairia meLHOR... para o mercado de trabalho... com a sua formação ((exclamando))**porque::: a escri::ta... to::do fo::co... é voltado para ela... e::: eu acho que teria também... que voltar um pouco para a oralida::de... né?... porque a oralida::de... além de contribuir... para o desenvolvimento... do aluno... para a interação::: do aluno né?... aí pensando também... um pouco do preconceito... com as diversas línguas existentes...**

P: então... você acha que ainda prevalece o ensino de gêneros escritos... sobre o gêneros orais?

P4: ((concordando com a cabeça)) *ah...* eu acho que sim... prevalece sim...

P: é cobrada então... mais a produção escri::ta... do aluno?

P4: ((concordando com a cabeça)) *é... é mais a escrita sim...*

C1: eu acredito... que seja pelo dia a dia... hoje em dia você assiste a televisão... *eh...* lê jornal... lê uma revista... entra na internet...e você se depara com VÁRIOS gêneros... não existe apenas O informativo... o:u o poético... você se depara no seu dia a dia com TODOS... no trabalho... relações sociais... tudo depende de texto... tudo é linguagem... *né?* e aí... se você não trabalhar isso na ES-CO-LA... o aluno vai aprender onde?

P: então a seu ver... como o aluno tem conTato com a variedade de textos... no MUNDO que o cerca... na escola também isso é preciso?

C1: [isso... isso... ((concordando com a cabeça))

P: a seu ver professora... é importante então... trabalhar com esses varia::dos gêneros textuais em sala de aula?...

C2: ((concordando com a cabeça e exclamando)) com certeza...

P: por quê?...

C2: porque os alunos... eles estão em conta::to... com to::dos esses diversos gêneros... então assim... com a realidade de::les... eles po::dem... ir verificando também... com esses gêneros... *eh:::...* aprimorar MAIS seu conhecimento... conhecer::: sabe?... ir além...

CFC:*ah...* É TUDO... porque assim... o aluno ele precisa se comunicar... a comunicação oral... ele faz a todo momento... não importa... se ele usa a norma culta da língua... ou não... mas no gênero textual... ele tem que aprender a elaborar... porque é ali... que ele se comunica... com a for::ma padrão da língua... certo?... é a partir disso... que ele constrói::: que ele consegue colocar o seu conhecimen::to... se expressar... digamos assim... de forma mais... culta?... de forma mais... dinâmica ((corrigindo)) *eh:::...* colocando o conhecimento dele... *eh:::...* a linguagem coloquial... no dia a dia... ele utiliza muito bem... mas na hora de pôr no papel... há a dificuldade...

P: no texto escrito?

CFC: exatamente... aí... você trabalhando... treinando... o aluno vai adquirindo essa capacidade... porque escrever... ninguém nasce sabendo... você sabe disso... e algo que se adquire com o passar do tempo...

P:*ahã* (exclamação)

CFC: e outra... o ENEM... e qualquer vestibular... hoje cobra muito uma redação... um texto bem elaborado tanto é... que você sabe o peso de uma redação no ENEM... o aluno precisa ser preparado desde a base... não adianta você deixar... para que o aluno produza... lá::: no ensino médio... o aluno desde pequenininho... a partir da leitu::ra... ele precisa ser incentivado a ler... a escrever... a pôr no papel... aquilo que ele pensa...

Quadro 24: Respostas à questão 7.

Pela leitura das respostas acima, percebemos que todas as participantes consideram importante o ensino de língua pautado em gêneros, principalmente pelo fato de estes fazerem parte da comunicação linguística, ou seja, elas têm a noção, já mencionada neste trabalho, de que a língua é praticada sempre por meio de gêneros, por isso o estudo deles é inerente ao ensino de língua materna.

Destacamos a fala da P3, uma vez que veio confirmar o que expomos anteriormente, isto é, que o ensino da escrita é predominante sobre o ensino da oralidade. Em outras palavras, já há algum tempo pesquisas vêm constatando essa realidade, e pudemos agora confirmar que essa prática vem acontecendo até hoje em dia.

Na amostragem que segue, objetivamos verificar o conhecimento das investigadas em relação à distinção entre gênero e tipologia textual, pois, como explicamos no primeiro capítulo, muitas pesquisas apontam que há certa confusão na utilização desses termos em função da existência de diferentes perspectivas teóricas.

Questão 8: No seu entendimento, gênero textual e tipologia textual são termos que designam conceitos equivalentes ou diferentes? Explique:

P2: eu acredito... que eles... tenham...*eh*... ligações... os gêneros são amplos... são muitos... e a tipologia... é a maneira... como você vai chamar... esses gêneros textuais... às vezes... um determinado gênero... chama de uma tipologia... às vezes... chama de outra... eu acredito que... seja nessa linha...

P3: o gênero textual... ele... abrange... acho que o geral...*né?*... a tipologia... é mais específica::da... que é:::... o poema... que é:::... a dissertação... eu acho que há diferença sim... do gênero textual... para a tipologia... o tipo do texto... *né?*

P4: é diferente sim... e olha... eu vejo isso no material que eu tenho estudado... e ainda HOJE EU ESTUDO... sempre que eu vejo uma bibliografia nova... eu estou atrás... porque... ainda existe... uma pequena confusão quanto a isso... e eu... vejo bem claro... gênero textual e tipologia... eu acho que o gênero precisa ser um pouco maior... e as tipologias estão dentro deste gênero... e eu não sei se é assim... que você vê também...

P: *ahã*...

P4: então... vamos pensar em... gênero narrativo...

P: sim...

P4: nós temos... variadas tipologias... dentro de um texto narrativo... então você tem narrativas como... histórias em quadri::nhos...

P: sim...

P4: só que:::... a maturida::de... dos alunos de ho::108e em dia é necessário ir... meio devagar com esse conteúdo... porque eles... ainda não tem mui::to conhecimento... então precisa ter cuidado... e ainda tem... o conteúdo do referencial que você precisa cumprir...

P: sim... porque no Referencial... tem os conteúdos a serem transmitidos em cada bimestre né?

P4: exato... aí você tem que tomar cuidado... porque se você 108e108::as uma coisa... gostosa... legal... mas depois... falta tempo para os outros conteúdos... então... eu vejo assim... dá para você trabalhar com charges... histórias em quadrinhos... e tudo isso... usando computador... não É FÁCIL... não é fácil... uma coisa é você saber... que PODE FAZER... e outra coisa... é você conseguir fazer... porque o domínio de um profissional hoje... na educação... precisa ser mui::to gran::de... porque o uso da tecnologia... DEMANDA TEMPO ((exclamando))...

P: *ahã*...

C1: ((em tom de voz mais baixo)) são diferentes...

P: são diferentes? Você poderia explicar o que você enTENde?

C1:é:: TI-PO... eu sempre confundo um pouco... TI-PO... por exemplo... eu tenho o tipo instruccioNAL... ou o gênero instrucional? É que confunde muito... né? MAS eu sei que eles SÃO DIFERENTES...

P: sim...

C1: eu não saberia te explicar agora como. Mas... eles são diferentes (frase exclamativa).

P: e em relação aos professores? Como você acha que eles fazem essa distinção?

C1: ((concordando positivamente com a cabeça)) eu acho que também é confusa... para a maioria deles ainda é confusa...

C2:diferentes... porque... gênero?... há diver::SOS gêneros né?... e a tipologia... é específica daque::le gênero... é isso mesmo?... ((rindo)) ah... para mim é isso... e claro... eles não ficam separados... são complementares...

CFC:meu Deus ((exclamando)) gênero textual?... nós temos assim... a descrição... a narração... a dissertação... aí... dentro destes... nós temos... por exemplo... o conto... o poema... aí... abre to::do aquele leque...

P: então... eles são diferentes?...

CFC: sim... são diferentes...

Quadro 25: Respostas à questão 8.

Na realidade que investigamos, como em outras pesquisas, mais uma vez ficou evidente a falta de conhecimento sobre a distinção entre o conceito de gênero textual e tipologia textual, pois todas as investigadas apresentam conceituação equivocada ou confusa, isso em alguns casos se demonstrou com o uso de exclamação (destacado pela CFC), ou por meio de hesitação e dúvida (destacado pelas C1 e C2).

P4 demonstrou preocupação em estar de acordo com o esperado pela pesquisadora. Ela foi a única que apresentou uma conceituação adequada aos pressupostos teóricos expostos aqui no primeiro capítulo sobre gênero e tipologia, demonstrando saber que as tipologias são um conjunto de características que fazem parte da composição dos gêneros, mas acabou se equivocando ao empregar “gênero narrativo” no lugar de tipo narrativo, e “texto narrativo” no lugar de um gênero pertencente à tipologia narrativa.

P2 e P3 apresentaram conceituação trocada sobre os termos, enquanto C1 e C2 tentaram expressar suas concepções, mas se demonstraram duvidosas, e, por fim, a explicação dada pela CFC não foi suficiente para verificar sua concepção.

Ora, se professores e coordenadores têm carência de aprofundamento teórico no conhecimento dos gêneros, isso se reflete em sala de aula e no aprendizado dos alunos, comprovando a necessidade urgente de promoção de formação atualizada e especializada.

Essa, a nosso ver, pode ser promovida, por meio de parcerias das instituições de ensino superior com as básicas mas, sobretudo, o professor de língua deve buscar esse aprendizado, pois de nada adianta o acesso a cursos de formação continuada se ele não tem o interesse e a vontade necessários. Relembramos o que Antunes (2003) fala da atitude do professor de hoje em dia, ou seja, que é necessário que o professor, e aqui incluímos os coordenadores, sejam eternos pesquisadores com e para os alunos, a fim de construir um ensino que condiga cada vez mais com a prática social.

4.7.2 Didática com a expressão oral

Iniciamos pela análise das respostas à questão nº 9.

Questão 9: Na pesquisa que fazemos, tivemos a oportunidade de analisar alguns planos de aulas elaborados por professores de língua portuguesa do ensino fundamental, planos que já foram aplicados no segundo semestre de 2012, no terceiro e no quarto bimestres. Neles, pudemos observar que o planejamento é padronizado e trabalha os conteúdos curriculares embasados em quatro segmentos: oralidade, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua. Eu gostaria de saber como você trabalha o primeiro desses segmentos, a oralidade.

P2: a gente precisa partir... de alguma coisa... eu não posso chegar e cobrar do meu aluno um ponto de vista... se... ele nunca leu nada a respeito... se... ele não conhece nada... né? seria uma opinião... vazia... eu acredito que a oralidade... precisa partir de todos os lados... da minha parte eu... oriento... e o aluno... que ele precisa trazer... o conhecimento... dele... porque... os nossos alunos... vêm das mais variadas classes sociais... então cada um... querendo ou não... com o acesso a informações que tem... é diferente... o contato com a linguagem... com a leitura... com a escrita... com a fala... então assim... procurar ver... principalmente esse lado da oralidade... fazer com que os alunos... todos percebam... através do ponto de vista de cada um... que as coisas... se complementam... que nada é... engessado... que a gente pode acrescentar... digamos assim... com a opinião de um... com a opinião de outro... então... procurar... ouvir... fazer com que... eles falem... relacionem... muitas vezes fatos da própria vida... das coisas que eles vivenciam... das coisas que eles conhecem... para que possam então... opinar... a respeito... de um determinado assunto... ou... de uma determinada situação... porque nós estamos aí... envolvidos... nas mais variadas situações...

P: então a seu ver... trabalhar com uma temática... facilita o trabalho com a oralidade?

P2: eu... acredito que sim... ((concordando com a cabeça)) eu acredito que sim ((exclamando))

P3: a oralidade... eu... já tinha dito que... a gente trabalha pouco... porque predomina a escrita... os gêneros escritos... mas... a gente ainda consegue trabalhar a oralidade... porque... quando você... está interagindo com o aluno... um determinado conteúdo... você está trabalhando a oralidade com ele... você... indaga sobre um determinado assunto... e ele te responde... então... está havendo uma troca de informações aí... *eh*... leitura (de textos)... também é um trabalho da... oralidade... e... **no ano passado... eu trabalhei também... o seminário... no nono ano... o seminário também é uma forma de trabalhar... a oralidade... ver como o aluno se apresenta... a forma que ele vai se expressar... se ele domina o conteúdo... como ele se posiciona...**

P4: *ah* sim... cada vez... eu faço de uma forma... para não ficar cansativo... então às vezes... eu proponho a leitura de um texto primeiro... e às vezes... são dois textos... três... então eu proponho a leitura... e não toda vez... porque não é toda vez... que você tem tempo... de dispor a sala em semicírculo... fazer aquela oralização assim... de forma descontraída... às vezes você vai... em fileiras mesmo... mas sempre que EU POSSO... eu os disponho em semicírculo... e LEIO com eles... às vezes é a leitura compartilhada... às vezes... quando o texto é mais curto... aí... eu mesma leio para eles de uma vez só... se o texto é uma página... ou se o texto é... de uma

tipologia diferente... porque se você deixa ele ler... de forma compartilhada... assim picadinho... ele não entende...

C2: assim... há bastante estímulo para a leitura... isso com certeza... na hora da... professora... fazer o planejamento... eu passo sugestões de músicas e vídeos... que sejam possíveis de trabalhar os conteúdos de análise linguística...

P:ahã...

C2: então assim... nessa linha... eu sugiro também o trabalho de criação e apresentação de *slides*... em que os alunos terão que apresentar oralmente o conteúdo estudado... mas... vai DO professor... acatar ou não...

P:ahã... então... você procura... orientar os professores a trabalhar com os gêneros orais?...

C2: sim... é isso mesmo...

CFC:ah... então... na oralidade... o aluno... para se expressar... realmente... ele tem aquela facilidade... embora... muitos tenham aquela timidez... mas... normalmente... numa conversa... é muito mais fácil... do que pôr no papel... normalmente para muitas pessoas é assim... então é assim... trabalhar a oralidade... é você dar oportunidade para o aluno expressar... aquilo que ele sente... então por exemplo... fazer... um círculo de debate... sobre um determinado livro que ele leu... sobre um texto... sobre algum assunto polêmico?... o aluno... ele pode se expressar sem medo... porque ali dentro da sala de aula... ali onde ele está... todos têm o mesmo nível... todos estão mais ou menos no mesmo grau de conhecimento... uns com um pouco mais de dificuldade... outros com um pouco menos *né?*... mas... ele... precisa aprender a lidar... com essa situação... para que num momento futuro... ele possa perder esse medo... de quando ele tiver que falar em público...

P: como se fosse um ensaio...

CFC: [exatamente... uma preparação para momentos que ele vai enfrentar na sua vida... e assim... até mesmo... os alunos que tem essa timidez... com o tempo... eles conseguem vencer... mas... é uma coisa que... demanda muito tempo... e muito treino... então o professor precisa... oportunizar isso para o aluno... para ele poder se expressar... e o objetivo é claro... é para ele perder o medo... e adquirir confiança... defender suas ideias... e ser alguém que se destaca... porque... é na oralidade... que muitas vezes... a pessoa consegue... colocar... aquilo... que no papel ela não consegue...

Quadro 26: Respostas à questão 9.

Pelo exposto acima, percebemos que, no trabalho com a expressão oral, os exercícios de oralização da escrita são muito mais comuns do que as atividades de sistematização dos gêneros escritos, confirmando assim o que foi analisado nas amostras de planos de aula (item 4.6).

Para a maioria das colaboradoras, com exceção de P3, que demonstrou trabalhar aspectos da expressão oral (em destaque na transcrição), a leitura em voz alta, a conversa entre professor e colegas sobre um determinado texto, e a explanação de um conteúdo, são atividades que trabalham aspectos da oralidade, quando na verdade não o são. Parece-nos então que não há consciência de qual trabalho didático com a oralidade deve ser realizado nem de como fazê-lo.

Destacou-se também na fala de P3 a sua retomada em relação à supremacia de estudo dos gêneros escritos sobre os gêneros orais. É interessante observar que a professora

considera a oralidade também importante, e que ela não concorda com esse privilégio que vem sendo dado aos gêneros escritos.

Vejamos a seguir, com as respostas às questões 10 e 11, como o trabalho com os gêneros orais se realiza.

Questão 10: Observando o RCMS 2012, na disciplina de língua portuguesa do ensino fundamental, vemos que, na sessão “oralidade”, são sugeridos alguns gêneros orais para facilitar o trabalho em sala de aula, e tais gêneros estão distribuídos nos devidos anos do ensino fundamental, de acordo com o desenvolvimento e faixa etária dos estudantes, dessa forma, podemos citar alguns: contos populares, causos, piadas, entrevistas, teatro, seminário, entre outros. Então, professor(a), eu gostaria de saber se você já trabalhou ou trabalha também com o estudo dos gêneros orais em sala de aula?

Questão 11: Poderia mencionar alguns gêneros orais que já tenha trabalhado? Relate sucintamente um pouco sobre como foi essa experiência. Como foi a reação dos alunos em relação a esse trabalho? Eles gostaram? Mostraram-se receptivos e participativos?

P1: olha... () nós trabalhamos com o livro Tosco³²... não sei se você conhece?

P: sim...

P1: então... nós trabalhamos com o livro... no início do ano... no primeiro e no segundo bimestres... fizemos a leitura de todo livro em sala de aula... sempre nas aulas de Língua Portuguesa...

P: e você trabalhou com o livro... em todas as turmas?

P1: TO-DAS as turmas ((exclamado)) TO-DAS... e todas fizeram trabalhos diferentes... por exemplo... o sétimo ano... fez um painel... com personagens Tosco... e foi feita uma história em quadrinhos... com o Tosco relatando os acontecimentos da vida dele... no oitavo ano... nós fizemos... na forma de... dramatização... a turma foi dividida em grupos... e cada grupo... representou a cena de um capítulo...

P: então... eles mesmos... faziam o resumo... e adaptavam o texto do livro para a dramatização?

P1: sim... e aí eles escreviam o seu entendimento do livro...

P: entendi...

P1: era bem rapidinho...

P: na verdade... eles faziam a retextualização... porque eles liam o livro... e reescreviam na forma do gênero teatro...

P1: sim... e no nono ano... eles montaram um painel... *eh*... com... com... ((levou um pouquinho de tempo tentando lembrar o que a turma havia trabalhado)) SIM... eles fizeram um cartaz... mostrando... não na parte oral... mas na parte visual... de todos os capítulos... e aí o que aconteceu? esse trabalho foi exposto no Encontro de Professores...

P: como se fosse uma releitura do livro... através dos desenhos?

P1: ISSO... foi uma releitura através de desenhos...

P2: eu trabalho muito mais... assim... com a leitura de textos... por exemplo... eu levo piadas... e crônicas engraçadas... eles lêem... e depois... comentam... eu procuro fazer... com que eles comentem aqui... o que eles leram... ou peço... para que eles tragam... esses comentários já feitos em casa... porque... como é sétimo e oitavo ano... *eh*... eles tem uma mentalidade de um pouco infantil... *né?*... então... se não for algo que atraia... muito... eles não fazem... então... eu trabalho com textos variados... às vezes eles trazem algum... ((imitando a voz de um aluno)) “ah... professora... eu achei isso aqui... eu li... e achei legal” ((exclamando)) então assim... eu peço que eles tragam... peço se eles não querem ler... para a turma... ou então... que leiam só para mim... depois eu faço um comentário... por exemplo... se o aluno tem...

³²O livro citado faz parte de um projeto intitulado “Tosco em ação”, adotado em 2012 em todas as escolas da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul, no qual, a partir da leitura do livro “Tosco”, foram desenvolvidas atividades para discutir temáticas como: *bullying*, drogas, criminalidade e o papel da escola na educação dos jovens. Os alunos ganharam o livro, leram-no e os professores desenvolveram atividades reflexivas acerca da obra. Essas e outras informações podem ser encontradas no *site* da Editora Alvorada, disponível em: <http://editoraalvorada.com.br/>. Acesso em: 11 jun. 2014, ou no *site* da SEDMS, disponível em: http://www.educar.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=213&id_reg=167123&voltar=home&site_reg=98&id_comp_orig=213. Acesso em: 11 jun. 2014.

habilidade e facilidade para leitura... porque... nem todos têm... aí... a gente perde que eles mesmos... leiam... para os colegas ouvir... às vezes... isso gera um momento de descontração... a piada... tem esse objetivo de descontração... e... além disso... a gente pode... ir trabalhando... outros aspectos também...

P: *ahã*... ((concordando com a cabeça))

P2: da narrativa... da organização... da argumentação... porque às vezes a piada... também tem um fundo de verdade... de preconceito...

P: sim... e... qual é a reação dos alunos? eles gostam... desse tipo de atividade? eles se mantêm atentos?

P2: alguns *né*?... a maioria se mantém atenta... eles gostam... se os textos são diferenciados... que chamem a atenção... já outros... não prestam tanta atenção assim... sempre tem outra... coisa que chama MAIS a atenção... mas... a maioria... gostam... e até... sugere... outros textos... até... filmes... que eles gostariam de assistir... para comentar... para debater... para formular perguntas... assim... fazer pesquisas sobre determinado gênero...

P: poderia dizer então... que é uma atividade proveitosa?

P2: é... ((concordando com a cabeça)) BEM... proveitosa...

P3: *eh*... então... deixa eu me lembrar... o tema que eles apresentaram... foi... sobre... alimentação saudável... eles apresentaram... a respeito da diversidade na alimentação... quais os riscos... *éh*... quais são as comidas saudáveis... o que seria mais adequado... e... eles apresentaram... com o auxílio do *datashow*... com *slides*...

P: e eles trabalharam em grupos?

P3: ((concordando com a cabeça)) em grupos...

P: e a reação deles?... eles gostaram desse trabalho?... foi um trabalho produtivo?

P3: olha... eu percebi assim... cada grupo foi avaliado... diferentemente... lógico que... sempre tem aqueles alunos que não interagem... e... teve grupo que... apresentou... um bom trabalho... foi uma apresentação assim... bem satisfatória... e... lógico que... eles têm aquele... receio... aquele medo de falar... de se expressar... mas... em geral... eu acho que... trabalhando um pouquinho mais... eles conseguem fazer... um bom trabalho de apresentação...

P: e no trabalho com a oralidade... de uma maneira geral... qual é a reação dos alunos? eles se mantêm atentos? há dispersão? como acontece?

P3: então... outro problema... da oralidade... é... que o professor precisa ficar... mediando conflitos... às vezes... dificulta um pouco... por causa da indisciplina... eles querem... falar todos ao mesmo tempo... então... a grande dificuldade... é a indisciplina... dos alunos... porque eles não sabem a hora de falar... de esperar o outro... de concluir o assunto... aí... nisso... o professor precisa... saber ser o mediador... para controlar tudo isso... e... fazer um bom trabalho...

P: então... de uma maneira geral... eles são... bem participativos... nesse tipo de atividade?

P3: sim... eles gostam de dar a opinião... dependendo do assunto... eles... interagem... bastante...

P4: olha... eu acho que pequei nesse sentido... quanto às avaliações e atividades da oralização... sabe?... porque eu trabalhava assim... a leitura em voz alta dos textos... às vezes eles contavam até algumas experiências que tinham relação com o assunto tratado no texto... por exemplo... nós tivemos... a proposta de atividades a partir do livro "Tosco"... eles fizeram... alguma coisa... eles trabalharam... eles liam as produções de outros colegas... mas assim... eu acho que eu poderia ter feito MAIS... se tivesse mais tempo... tipo... um jornal falado... algumas entrevistas... eu não fiz ((exclamando))... até que pensei em fazer... mas não achei tempo...

P: isso foi em virtude dos outros conteúdos professora?...

P4: sim... e ainda teve a questão de implantação do planejamento *on-line*... a gente ficava meio... *éh*... atropelado... porque era complicado para a gente... fazer o planejamento e ainda... buscar uma aula diferente... e às vezes o uso da sala de tecnologia não dá certo... em umas escolas o acesso é mais fácil... e em outras... você precisa planejar a aula junto com o professor da sala de tecnologia... e é longe uma sala da outra... só para ir lá... e planejar entendeu?... então... é bem cansativo...

C1: ((respondendo rapidamente)) poesia

P: esse trabalho foi você quem desenvolveu em sala? ou acompanhou de outro professor?

C1: [não... eu já fiz... e já acompanhei de outros... mas é o que eu digo... às vezes... o professor coloca lá no planejamento que vai trabalhar com o gênero... informativo... mas na verdade ele está trabalhando com a poesia em sala...

P: [ahn... ((fazendo sinal de concordância com a cabeça))

C1: o contrário... não é uniforme... o que se escreve aqui... e o que se aplica lá em sala (frase exclamativa)

C2: *ah*:... na hora cívica... sempre são apresentados... alguns trabalhos... já tivemos o tea::tro... já houve uma... releitura do “Chapeuzinho Vermelho” por exemplo... então assim... eles fica::ram fascina::dos... em interpretar os personagens... e também... o público... aceitou aqui::lo... aquela releitura... foi bem interessante... isso aconteceu no ano passado...

P: sim... então os alunos que apresenta::ram... e os alunos que assisti::ram... gostaram?...

C2: ((concordando com a cabeça)) isso... gostaram mui::to ((exclamando)) e::: outro trabalho... que nós podemos citar... é o do projeto “Tosco”... e ele foi trabalhado... através de um *Quis*... onde os alunos tinham que ter lido o livro... para conseguir responder a algumas perguntas...

P: então os alunos... faziam a leitura... e depois era feito um questionário?...

C2: *ahã*... foi muito interessante... porque acabou virando uma ginca::na... e valeu a pena...

P: certo... *eh*:... a seu ver... professora... você acha... que o trabalho com a oralidade... em sala de aula... acaba dispersando os alunos?... ou não?... o que pode ser feito para melhorar isso?...

C2: olha... eu vejo... que não disper::sa os alunos... eu acho que... se você tiver um objetivo na sua aula... o que você quer?... o que preten::de?... vai dar certo... vai dar oportuna::de... para os alunos... não terem medo... assim como numa entrevista... por exemplo... ((rindo)) eles já teriam a segurança de falar... de falar em público... como se fosse um ensaio... para vida lá fora também...

CFC: [*ah*... gosto muito de fazer isso... quer dizer... gostava... porque agora... graças a Deus... ((rindo e se referindo a sua aposentadoria)) assim... porque... chega uma hora... que a gente tem que dar lugar... para os mais novos... que vêm... com novas ideias... mas assim... o deba::te... o seminá::rio... essas coisas...

P: [entrevistas...

CFC: eu acho mui::to... interessante... muito interessante... a entrevista... e assim... até o próprio tea::tro... a dramatização::... em sala de aula... faz com que a pessoa... meio que se transforme num personagem... então se ela se vê... como um personagem... ela meio que se esconde... atrás de uma capa... que ela... mentalmente cria... e ela consegue... soltar... aquilo que ela está pensando... tem mais liberda::de para falar... porque ela imagina... não ser ela mesma quem está falando... é um personagem...

P: [tanto que esquece da timidez...

CFC: exatamente... *ahã*... então... eu vejo isso... como uma forma... muito positiva de trabalhar...

P: e na Formação Continuada... vocês fizeram trabalhos assim... com os gêneros orais?...

CFC: então... *eh*:... nes::se último ano... nessa última etapa... da Formação Continuada... nós trabalhamos muito em cima... do tema “Escola Reflexiva”... só::... que ficamos mais em cima... da reflexão::... na mi::nha opinião... isso deixou um pouquinho a desejar... porque é assim... se EU quero... uma escola reflexiva... EU TENHO que ser um professor reflexivo... mas co::mo?... que eu vou levar is::so... paraminha sala de aula?...

P: *ahã*...

CFC: então... eu achei assim... que faltou uma culminância... no final do ano ali... para que o professor... pudesse realmente mostrar... se ele entendeu o que é realmente uma escola reflexiva... o que é... ser um professor reflexivo... como você::: vai trabalhar... dentro de uma escola reflexiva... faltou... mos-trar... na prática isso... entendeu?...

Quadro 27: Respostas às questões 10 e 11.

Aqui já vemos mencionados alguns gêneros orais, porém um trabalho mais sistematizado ainda não acontece. Na entrevista com P1, aparece o uso do gênero teatro por meio da retextualização do livro “Tosco”, mas a professora não menciona se foram trabalhadas as especificidades do gênero ou os elementos da oralidade pertinentes ao gênero.

Já P2 menciona trabalhar a capacidade de argumentar, narrar e relatar dos alunos, mas para isso conta com a oralização da escrita e não com gêneros orais especificamente.

P3, no relato com o trabalho com o gênero seminário, mencionou que é preciso que o aluno aprenda a ouvir e prestar atenção aos turnos de fala dos colegas, essa, inclusive, é uma habilidade que Antunes (2003) recomenda para o ensino da oralidade.

Na resposta de P4, percebe-se o reconhecimento de que o trabalho com a oralidade poderia ter sido mais elaborado, e justificou-se reclamando da falta de tempo para o planejamento. Ela comentou que poderia ter desenvolvido atividades como o “jornal falado”, mas que acabou não realizando. Essa professora demonstrou saber que, na expressão oral, além do trabalho com a leitura em voz alta, o qual ela já vem realizando, há outras habilidades e saberes para serem explorados. Por exemplo, com a atividade “jornal falado”, poderia ser desenvolvido um projeto para estudo, compreensão e produção de vários gêneros mistos, reportagem, notícia, entrevista, entre outros. Seria uma oportunidade para trabalhar o estudo de tais gêneros na expressão oral, com todos os elementos pertinentes, como também na produção escrita, tanto a que serviria de base e planejamento para a apresentação do jornal, como também a possibilidade de posterior reestruturação e publicação dos textos apresentados em um jornal escrito e impresso.

C1, por sua vez, citou o trabalho com a poesia, mas este, na verdade, é um gênero escrito e o fato de possibilitar o trabalho com a declamação faz pensar que seja um gênero oral, quando na verdade o que se desenvolve com ele é a atividade de oralização da escrita. Outro ponto a destacar é que ela novamente frisou o fato de o planejamento não condizer com a prática em sala de aula, revelando assim uma preocupação. Para nós, esse é um quesito que demanda investigação e pesquisas futuras.

O trabalho com o teatro e o *Quis* foram citados por C2. Sobre o primeiro, cabe lembrar que também é um gênero escrito e, assim como o poema, permite o trabalho com a oralização da escrita. Relembrando o que Dolz; Schneuwly; Haller (2004) revelam, pode ser uma oportunidade para trabalhar competências e habilidades da expressão oral, desde que elencados os elementos verbais e não verbais da comunicação, mas, no caso da citação da coordenadora, não foi possível saber se um trabalho mais elaborado com a oralidade foi desenvolvido.

Quanto ao segundo, comungamos mais uma vez da opinião de Marcuschi (1997b) e Magalhães (2007), de que se trata de uma atividade em que o meio de comunicação é a fala, mas isso não significa que os saberes da oralidade estejam sendo trabalhados.

Infere-se da fala de CFC que houve pouca orientação aos professores sobre o trabalho com os gêneros orais, pois ela mesma considerou que, em virtude do tema abrangente “Escola reflexiva”, trabalhado na formação continuada, faltou um direcionamento específico para a disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, um momento para refletir sobre a prática em sala de aula.

Retomando a resposta dada à questão anterior e comparando-a com a resposta às questões 10 e 11, comprovou-se a possibilidade de trabalho com os gêneros debate, teatro e seminário, nos quais a coordenadora revelou a necessidade de trabalhar a expressão oral diante de um público. Essa, inclusive, é uma habilidade que o convívio social pode cobrar dos alunos na vida, e é papel da escola orientá-los mais precisamente sobre isso.

Questão 12: A seu ver, os gêneros orais e os gêneros escritos devem ser trabalhados de forma separada ou em consonância com os gêneros escritos? Explique.

P2: NÃO ((exclamando)) ... eu acho que... eles precisam ser trabalhados em consonância... porque:::... através da oralida::de... depois... será feita... a produção escri::ta... porque nós temos que ter registros... e esse registro... precisa vir da oralida::de primeiramente... eu não pos::so cobrar de::le... se ele... não faLOU... se ele não comenTOU... se ele não opiNOU... a respeito... então... obrigatoriamente... eu acho que... eles tem que andar... sempre juntos...

P: então... geralmente antes de... solicitar a produção escrita... você trabalha antes a oralidade?

P2: sim... a oralidade...

P3: ah... eu acho que depen::de do::: assunto... da temática abordada... para um complementar o outro... porque muitas vezes... só::: na oralida::de... já se conclui... o que foi aborda::do...

P4: eu acho que::: precisa partir de um gênero escrito primeiro... para depois dar origem a alguma coisa... né?... que se leve... alguma coisa da mídia... uma entrevista... ou outra coisa assim... para partir de um texto... seja ele oral... seja ele escrito... seja ele falado... seja ele de:::... vídeo... ou de qualquer coisa... ou... de uma obra de arte... precisa partir de alguma coisa... para que o aluno possam... oralizar...

P: entendi...

P4: não dá pra você... chegar lá... e só falar...

C1: ((concordando positivamente com a cabeça)) em consonância (frase exclamativa)

P: por quê?

C1: porque um vai ser complemento do outro... no entendimento... na compreensão... tudo fica mais fácil (frase exclamativa)

C2: eu acredito que pode ser uma consonância...

P: ahã...

C2: até... é bem interessante que:::... você me fez lembrar agora... uma prática em sala de aula... há alguns anos... quando eu estava em sala de aula... eu levei uma letra de música... para os alunos fazerem a leitura... e eles quiseram cantar... então... eu tive essa dificuldade de separar a leitura da canção... do ato de cantar...

Quadro 28: Respostas à questão 12.

Quando elaboramos esse questionamento, na verdade pensávamos investigar a viabilidade da sequência didática proposta no capítulo cinco, ou seja, como defendemos que a

expressão oral deve ser trabalhada em complementaridade com a produção escrita porque, na vida diária, elas convivem harmoniosamente, então queríamos verificar se os colaboradores comungavam ou não dessa perspectiva.

A maioria das respostas obtidas foi favorável à consonância entre oralidade e escrita, contudo, é importante frisar a necessidade de estar claro para o professor que a oralidade não pode ser mero pretexto para a produção escrita, há que se trabalharem os elementos inerentes as duas modalidades da língua, caso contrário, continuarão sendo predominantes os exercícios de oralização da escrita.

Na tabela abaixo, vamos analisar se o livro didático subsidia ou não o trabalho com a oralidade.

Questão 13: Sabemos que o livro didático pode servir como instrumento de apoio no ensino de língua portuguesa. Você utiliza o livro didático com os alunos?

Questão 14: Ainda pensando no trabalho com a oralidade, o livro didático lhe dá suporte para a elaboração de seus planejamentos? Traz atividades proveitosas com o oral?

P1: sim... ((concordando com a cabeça)) ele tem sim... ele tem partes que trabalham bastante a oralidade...tanto é... que no nono ano... alguns temas foram tirados do livro...

P: ah... sim...

P1: tem um texto no livro do nono ano... eu acho que é...: “A caverna”... que fala de um depoimento do patrão... com um empregado... aí eu dividi a turma em sala... e falei assim... hoje vocês vão fazer... uma... dissertação para mim... falando dos dois lados da moeda... quem é PATRÃO... tem as suas funções... tem as suas delegações... as suas leis... as suas normas... e quem é EMPREGADO... TAMBÉM tem... ele *tem que* saber os seus deveres... e os seus... direitos... então eles fizeram... eles se organizaram... em dois grupos só... tinha o líder... que fazia a... apresentação... defendendo o patrão... e tinha o líder... defendendo o empregado... e os alunos... assumiram esses papéis... e fizeram a defesa de seus pontos de vista...

P: entendi...

P1: PENSA NUMA AULA ((exclamando)) ... eu tive... assim... que interromper... senão eles iam brigarem... de tanto que eles se envolveram na atividade...

P: e nisso você trabalhou na oralidade... então... a questão do... ponto de vista?

P1: é... cada um... tinha um ponto de vista diferente... e defendeu... esse ponto de vista... tanto que... foram duas meninas que... se tornaram destaque na sala de aula... uma do grupo A... e uma do grupo B... e chegou no final... eu falei que... o grupo que vencesse... que tivesse MAIS determinação... que tivesse... mais discussão... *eh... FUNDAMENTOS*... ganharia uma nota... um ponto para o grupo inteiro... aí... chegou no final... eu não pude... dar essa nota... por quê? porque os dois defenderam muito bem... foram coerentes com aquilo que eu pedi para eles... aí... eu acabei... dando o ponto para todos os alunos... porque foi merecido... porque eles trabalharam... não discutiram... não brigaram... mas... queriam saber... quem tinha vencido... aí... chegou o final da aula... eles vieram me perguntar... ((imitando a voz de um aluno)) “professora... eu gostaria de saber... quem... venceu?”... aí eu falei assim... eu não posso falar... quem venceu... ou quem deixou de vencer... os DOIS grupos venceram... vocês foram... ótimos... foram maravilhosos... foram além... daquilo... que eu esperava de vocês ((exclamando)) aí... eles ficaram tranquilos...

P2: traz... algumas atividades... eu particularmente... acho que... para faixa etária dos meus alunos... eles não se interessam... às vezes... se o texto é muito longo... né?... e às vezes... isso atrapalha... porque ele... desconcentra... mas... ele traz atividades de oralidade... pedindo opinião... para você... sentar com um colega e debater... falar sobre um determinado assunto... então ele traz assunto sobre a oralidade...

P3: olha... ele deixa assim... muito a desejar... nos conteúdos do RCMS... não bate...

P: certo...

P3: ((discordando com a cabeça)) não ba::te... por exemplo... no livro do no::no ano... a maioria do conteúdo é do oita::vo...

P: ahã...

P3: eh: ::... alguns gêneros do sé::timo... estão no livro do nono... então fica assim... meio confuso...

P: e nesse caso... como vocês fazem? procuram em outras fontes?

P3: ((concordando com a cabeça)) isso mesmo...

C2: utilizam sim... é o do Faraco... Moura... e Maruxo Junior... “Linguagem e interação”... que é utilizado em todas as turmas do sexto ao nono anos...

P: você observou se esse livro traz atividades específicas para trabalhar com a oralidade?...

C2: vai depender da lição né?... do que for trabalha::do... eu acredito que o livro... ele pode ser apenas um apoio... e se não tiver ali... o professor... deve procurar... fazer pesquisas em outras fontes...

P: então... nem sempre neste livro vai ter o conteúdo de oralidade?...

C2: encontra-se algo sim... mas isso pode ser complementado com adaptações para cada turma...

Quadro 29: Respostas às questões 13 e 14.

Pela resposta das professoras e das coordenadoras, ainda se confirma o que Marcuschi (1997b) constatou nos manuais de Língua Portuguesa há mais de uma década e meia, isto é, que os livros didáticos não trazem atividades sistematizadas a respeito das competências e as habilidades da expressão oral. Essa foi a visão das professoras sobre um livro específico³³, e no intuito de comprová-la, tivemos o interesse de pesquisar diretamente no na fonte.

Ao observarmos atentamente o livro citado, constatamos que há sim atividades com a oralidade, por exemplo, no livro do sétimo ano, os autores trazem a análise da transcrição de uma entrevista, na qual se verifica o uso de marcadores de hesitação, reiteraões e expressões fáticas. Também encontramos a prática do gênero debate com sugestões de pesquisas antecedentes para a formação de um ponto de vista, além de orientações sobre o ritmo, a entonação da voz, o respeito ao turno de fala e à opinião alheia, entre outras habilidades.

Essa rápida verificação mostrou-nos que, na realidade, o que ocorreu é que nem sempre as professoras utilizaram as atividades de oralidade que o livro trazia, talvez porque, como expusemos anteriormente, lhes faltasse consciência “do quê”, “de como” e “do por quê” trabalhar com a expressão oral.

Na transcrição das entrevistas que seguem, analisá-la-emos quanto aos recursos utilizados no trabalho com a oralidade:

Questão 15: Além do livro didático, que outros recursos você utiliza no trabalho com a oralidade? Seja para o suporte do seu planejamento ou para o uso em sala de aula?
P2: eu acho que... eu pos::so utilizar... eu utilizo às vezes né?... o som... a música... porque é uma coisa de que

³³O livro citado nas entrevistas é o de Faraco; Moura; Maruxo (2009), referenciado em nossa bibliografia.

eles gostam... o fil::me... o ví::deo... pode ser um vídeo cur::to... e isso tudo faz com que eles... opi::nem... que eles dialo::guem... né?... que deem a opinião de::les... então assim... o material mais diversificado possível... porque o livro apenas... não prende muito eles...

P3:ah... o *datashow*..... a:::.... própria sala de tecnologia... para eles estarem pesquisando algum assunto... para algum deba::te... um seminá::rio... ou fazer entrevistas... seria isso...

C2: olha... o uso de fantoche... seria bem interessante... também o uso da STE... ((referindo-se à Sala de Tecnologias Educacionais)) a filmadora para fazer gravação de apresentações... acho que seria bem interessante...

CFC:ah.... você pode por exemplo... utilizar... um aparelho de som... pode ser feita... uma gravação:::.... o aluno pode usar um microfo::ne... é uma coisa bem ra::ra de se usar... e to::das as escolas têm... uma máquina digital... que poder ser usada para gravar algo... e depois assisti-lo com os colegas... para o aluno... se assistir... ver o seu comportamento... como que ele se posiciona... como é a sua expressão... eles podem achar engraçado no começo... mas depois... vão tentar... fazer uma apresentação melhor...

P:ahã...

CFC: e esse tipo de recurso... hoje em dia nós temos... na escola pública... há outros recursos mais modernos... mas *eh:* :::.... até poucos anos... não tínhamos... nem filmado::ra... nem máquina fotográ::fica... nem apare::lho de som... essas coisas todas... que você pode usar... ((exclamando)) hoje em dia temos o *datashow*... você filma e:::.... imediatamente... pode projetar com o *datashow*... para ver como ficou... assim... eu acho que... falta... talvez::: um pouco do professor... cair a ficha... porque tem professor que fala... ((imitando a voz do professor)) “ai... eu poderia...” ((exclamando)) “ai... se eu tives::se feito daque::le jeito...” ((exclamando)) e também eu acho que... falta um pouco de tempo ainda para o professor planejar...

Quadro 30: Respostas à questão 15.

Comparando os recursos citados nas entrevistas com aqueles previstos nos planejamentos, vimos que apenas o *datashow* aparece como recurso utilizado; a filmadora, o aparelho de som e de televisão não aparecem, e a STE é usada para outros fins. Isso nos leva a inferir que as colaboradoras têm certa noção “do quê” pode ser trabalhado com a oralidade, pois, inclusive, sabem citar os recursos demandados, mas ainda lhes falta o “como” trabalhar e “o porquê”, e isso, acreditamos, só se aprenderá com estudo e pesquisa.

Continuando nossa análise. As questões 16, 17, 18 não tinham ligação direta com nosso objeto de pesquisa, então faremos apenas o comentário de algumas partes que julgamos importantes. A maioria concorda que muito pode ser melhorado e modificado no atual ensino de Língua Portuguesa. Entre vários pontos mencionados, destacam-se: P1 cita que é necessário trabalhar a compreensão e o respeito mútuo em sala de aula para que haja um relacionamento harmonioso entre professor e alunos, senão todo o planejamento elaborado poderá ficar prejudicado. Além disso, ela enfatiza que os professores de língua materna precisam ter mais compromisso com a expressão oral, uma vez que os alunos usarão os conhecimentos aprendidos na escola na vida profissional, pessoal e social.

Segundo menciona P2, quando os alunos entram no ensino médio, verificam-se falhas no aprendizado da produção escrita durante toda a segunda etapa do ensino fundamental, pois os alunos apresentam muita dificuldade. Ela considera que essa problemática poderia ser amenizada se mais atenção fosse dada a esse conteúdo.

Para P3, em razão da falta de suporte de material didático adequado e específico para o trabalho com gêneros textuais, muitos conteúdos ficam desejosos de mais aprofundamento e prática de exercícios.

Concordando com a colega acima, P4 comenta que muito precisa ser melhorado. Ela acredita que os profissionais tenham boa formação acadêmica, mas a realidade constatada no ensino de Língua Portuguesa se deve à falta de tempo do professor para fazer um planejamento mais elaborado, uma vez que este demanda pesquisa em fontes bibliográficas diferentes e aprendizado para lidar com recursos tecnológicos que chamem mais a atenção dos alunos e fazem parte do mundo globalizado no qual estes estão inseridos.

C1 comunga da opinião de P4 em relação à incorporação de recursos tecnológicos nas aulas de língua e acrescenta que, muitas vezes, os professores são resistentes a tais mudanças, ou fazem uso dessas ferramentas ainda com fins tradicionais como, por exemplo, usar o *datashow* apenas para os alunos copiarem o conteúdo em seus cadernos.

Para C2, o ensino de língua poderia ser melhor se houvesse mais interesse por parte dos alunos. Segundo ela, o envolvimento da família na vida escolar é de fundamental importância para que o educando se sinta motivado a querer aprender. O desinteresse atrapalha o andamento das aulas porque os professores precisam lidar com a indisciplina do corpo discente.

Já CFC considera que as habilidades de leitura, escrita, produção e interpretação não são responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa, pois se todos os professores, independentemente de qual disciplina lecionem, trabalhassem mais essas habilidades, com certeza, o aprendizado dos alunos melhoraria consideravelmente.

4.8 Algumas considerações acerca da análise empreendida

Pela análise realizada, pretendeu-se verificar como os gêneros orais eram didaticamente tratados no ensino fundamental da escola básica, e o que se constatou é que a

prática da linguagem oral tem sido uma matéria secundária diante da supremacia instaurada pela escrita.

Como já dissemos, as professoras que participaram da pesquisa têm certo conhecimento sobre a didática a ser empregada para o estudo da oralidade, mas ainda lhes falta conhecimento para criação de exercícios sistematizados com o oral para que, efetivamente, o aprendizado em sala de aula se torne produtivo para a vida comunitária dos estudantes.

Os PCNs sugerem que, no ensino da língua oral, se privilegiem os gêneros das esferas mais formais, mas na realidade que investigamos, o que verificamos é que nem gêneros orais formais nem gêneros orais informais estão sendo usados como objetos de um ensino mais sistematizado. Há uma preferência por atividades de oralização da escrita, e os professores não têm a noção de que elas não sejam suficientes, isto é, de que é necessário explorar também outros saberes na oralidade, como, por exemplo, os elementos não verbais.

5 CONSTRUÇÃO DE UMA SUGESTÃO DIDÁTICA PARA OS GÊNEROS ORAIS

A partir de agora, seguindo os pressupostos teóricos no entorno da LT, vamos tratar da conceituação da piada, caracterizando-a como gênero, buscando pôr à mostra suas peculiaridades em relação ao plano composicional, ao conteúdo temático, ao estilo e à funcionalidade, além de analisar as sequências tipológicas que estão presentes em sua constituição para, posteriormente, utilizarmos tais conhecimentos em dimensões aplicáveis ao ensino.

Sabemos que essa não será uma tarefa fácil, principalmente por não haver uma bibliografia pronta e acabada em relação à temática, dessa forma, já alertamos para o fato de que as considerações aqui elaboradas estão abertas a questionamentos e/ou aprofundamentos.

5.1 Desvendando o gênero piada

Vimos em Bakhtin que os gêneros possuem algumas propriedades em sua constituição, tais como: 1) *plano composicional*; 2) *conteúdo temático* e 3) *estilo*. Trabalharemos também com o elemento 4, *funcionalidade* ou *objetivos e funções sociocomunicativas*. Será justamente expondo esses conceitos que tentaremos enquadrar a piada como um gênero.

1) *Plano composicional*: refere-se aos elementos da estrutura do texto. Podemos notar que a piada apresenta os seguintes elementos estruturais: texto breve – personagens e fato retratados rapidamente, podendo ou não aparecer a descrição do local e a noção de temporalidade. Também notamos a presença do discurso direto ou indireto e um desfecho inusitado na história contada, o que contribui para um efeito humorístico, geralmente alcançado com uso de ambiguidades e quebra de expectativas. Para exemplificar tais especificidades, vejamos o texto piadístico:

- (a) A mulher está na festa com um belíssimo solitário de dois quilates no dedo.
A amiga chega e pergunta:
– É diamante?
Ao que ela responde:
– Não. Foi meu marido mesmo que me deu.
(TRAVAGLIA, 2007, p. 44)

Como vemos, o texto é bem curto, apresenta personagens e noção de localidade (em uma festa), a temporalidade é expressa por meio dos verbos e indicam um tempo presente (durante o encontro das amigas) e um tempo passado (em relação ao anel dado pelo marido). Está presente a voz das personagens por meio do discurso direto e a construção do humor é obtida no desfecho inusitado do texto com o duplo sentido adquirido pelo vocábulo “diamante” (diamante = pedra preciosa, logo, anel de diamante; e di/amante = de amante, logo, anel dado pelo amante), comprovando, dessa forma, a presença dos elementos estruturais elencados acima.

2) *Conteúdo temático*: diz respeito ao assunto esperado para aquela produção textual, em outras palavras, parafraseando Travaglia (2007), faz referência ao que os sujeitos devem dizer ou escrever e ao que devem esperar da leitura/escuta e compreensão de certo gênero.

O tema esperado nas piadas geralmente está associado a tabus e estereótipos de pessoas discriminadas pela sociedade, como o negro, a loira, o português, o homossexual e outros. A esse respeito, vejamos o que revelam os estudos de Possenti (1998, p. 25): “[...] as piadas são interessantes para os estudiosos porque praticamente só há piadas sobre temas que são socialmente controversos”. Ou seja, são textos que têm a capacidade de manifestar fatos e opiniões, sem, contudo, serem interpretados no sentido literal pelos personagens e instituições retratados. Por exemplo, pode-se falar da corrupção de políticos ou da falta de ética e honestidade dos advogados, e isso não será necessariamente entendido como ofensivo justamente porque a maneira como o fato é abordado faz gerar uma linguagem humorística.

Falando das possíveis temáticas abordadas nas piadas, Possenti aponta:

Uma análise sumária de um livro de piadas mostrará que elas versam sobre: sexo, política, racismo (e variantes que cumprem um papel semelhante, como etnia e regionalismo), canibalismo, instituições em geral (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, desgraças, sofrimento, defeitos físicos (para o humor, são defeitos inclusive a velhice, a calvície, a obesidade, órgãos genitais pequenos ou grandes – órgão pequenos são considerados defeitos nos machos, enquanto que órgãos grandes são vistos como defeitos nas fêmeas) etc. (Idem, p. 25-26)

Sobre o que os indivíduos devem esperar da leitura/escuta e da compreensão de certo gênero, podemos dizer que, anunciada a piada, os indivíduos já esperam por algo engraçado, que leve ao riso e, por se tratar de algo humorístico, a temática retratada não precisa ser

levada a sério, mas sim como “uma brincadeira”. Vejamos uma piada que comprova o que foi dito acima:

(b) Cidadezinha do interior. Duas bichas estão brigando na rua, fazendo o maior escândalo. A polícia leva as duas pra delegacia. E o delegado interroga:
– Então vocês dois são veados?
– Nós semo, seu delegado!
E o delegado, falando grosso:
– Nós somos!
E a bichinha:
– Desculpa, seu delegado..., é que nós não sabia que o senhor era também.
(Disponível em: www.osvigaristas.com.br. Acesso em: 26 de mar. 2013.)

Nessa piada, vemos exposto o preconceito contra os homossexuais, pois são retratados como arruaceiros (estavam brigando e provocando escândalo na rua) e ignorantes quanto ao domínio das regras da língua padrão (ao conjugar o verbo, “semo”, no lugar de “somos”), além disso, são usados termos pejorativos como “bichas”, “bichinha”, comumente usados em sociedade por indivíduos intolerantes aos homossexuais. Porém, como foi dito acima, a piada tem a capacidade de, embora retrate um tema polêmico, não ser levada a sério pelos indivíduos, como se fosse um contrato discursivo preestabelecido entre os participantes dessa comunicação.

3) *Estilo* ou, segundo Travaglia, as características da superfície linguística do texto:

[...] SÃO elementos composicionais de formulação da sequência linguística, do que muitos chamam de superfície linguística. Essas características podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual). (Idem, p. 56)

4) *Tipo de linguagem*. pode se referir ao tipo de linguagem empregada (formal ou informal), dependendo do grau de intimidade entre os sujeitos da comunicação, segundo Koch; Elias (2008).

Na piada, podemos encontrar verbos “dicendi” (responder, interpelar, perguntar), característica atribuída pela presença do discurso direto ou indireto. Os verbos geralmente são conjugados nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo, pois não há dúvidas quanto à ocorrência dos fatos. Para a obtenção do humor, é trabalhada a ambiguidade ou a quebra de expectativa. A esse respeito, Possenti (1998) chega à classificação de cerca de quatorze tipos de piadas observando as marcas linguísticas: a fonológica, a morfológica, a lexical, a metalinguística, a sintática, a sociolinguística/variação linguística, a de inferência, a

de pressuposição, a de tradução, a de contraideologia, a de sentido independente do falante, a de discurso não óbvio, a de dêixis e a de conhecimento prévio.

Alguns exemplos:

(c) – Como se escrevia farmácia antigamente?

– Com ph.

– E hoje?

– Com f.

– Não, “hoje” se escreve com h.

(POSSENTI, 1998, p. 31)

(d) Domingo à tarde, o político vê um programa de televisão. Um assessor passa por ele e pergunta:

– Firme? O político responde:

– Não, Sírvio Santos.

(Idem, p. 34)

Nas exemplificações, vemos dois dos tipos de piadas classificadas por Possenti: o exemplo (c), que trata de uma piada lexical, no qual o humor é conseguido pela maneira como foi construída a frase em que é empregada a palavra “hoje”, levando o receptor a interpretar como sendo: “E hoje em dia, como se escreve farmácia?”, quando, na verdade, o emissor da pergunta quer saber como se escreve a palavra “hoje”, e o exemplo (d), que se refere ao tipo de piada sociolinguística/variação linguística, em que o humor é obtido na exposição da variante linguística das personagens, causando interpretação ambígua por parte dos receptores, pois a palavra “firme”, dita no sentido de “Tudo certo?”, é entendida como sendo “filme”, a programação assistida na televisão.

5) *Funcionalidade* ou *objetivos e funções sociocomunicativas*: relaciona(m)-se ao objetivo pretendido pelo gênero. A piada tem a função de contar um episódio retratando um tema tabu ou discriminatório, racista ou denunciativo de forma a não levar a uma interpretação “ao pé da letra”, mas sim provocar o riso e, através deste, levar a reflexões sobre concepções que estão enraizadas na sociedade e que necessitam de discussões para gerar mudanças ideológicas. Exemplos:

(e) Cansada das brincadeiras sobre sua burrice, a loira resolveu pintar o cabelo de preto.

Para comemorar o novo visual, foi dar uma volta de carro pelo campo e lá encontrou um pastor de ovelhas.

– Bom dia, senhor pastor! Que lindo rebanho o senhor tem!

– Obrigado!

– Se eu acertar quantas ovelhas há em seu rebanho, eu ganho uma?

– Claro! Duvido que a senhora seja capaz!

– São 627!

– Impressionante! Esse é o número exato de ovelhas do meu rebanho. Pode escolher, uma delas é sua!

A loira olhou com atenção todas aquelas ovelhas macias e, depois de muito acariciá-las, selecionou uma e estava levando para o carro quando o pastor chamou:

– Moça, se eu adivinhar a cor original do seu cabelo, a senhora devolve o meu cachorro?

(Disponível em: www.piadas.com.br. Acesso em: 25 mar. 2013).

(f) Dois turistas estrangeiros visitam um cemitério brasileiro. Veem a lápide na qual se lê: “Aqui jaz um político e um homem honesto”. E um dos turistas comenta:

– Que estranho, os brasileiros enterram duas pessoas no mesmo túmulo.

(Texto adaptado de POSSENTI, 1998, p. 112).

De maneira cômica, vemos retratados, nesses exemplos, o preconceito contra a mulher loira e contra o político brasileiro, portanto, os textos têm a função tanto de fazer rir, como de chamar a atenção, ou até – no caso da piada (f) –, de fazer crítica e denunciar o fato da corrupção brasileira perante outros países.

5.1.1 A qual tipologia a piada pertence?

Por tudo que já foi exposto, somos levados a inferir que a piada se enquadra na tipologia narrativa ou sequência narrativa, pois, segundo Koch; Elias:

As sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas.

Há predominância dos verbos de ação, nos tempos do mundo narrado (Weinrich, 1964), bem como de advérbios temporais, causais e, também, locativos. É frequente a presença do discurso relatado (direto, indireto e indireto livre). Predominam nos relatos de qualquer espécie, em notícias, romances, contos, etc. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63):

Percebemos que as características descritas acima são facilmente identificadas nas piadas em geral, inclusive nos exemplos aqui trazidos, mas, como explicamos anteriormente, em um gênero textual, podem estar presentes várias sequências tipológicas, então, podemos encontrar nas piadas a sequência descritiva, a argumentativa e, segundo Travaglia (2007), também a sequência humorística, porém as que predominam nesse texto são a narrativa e a humorística, tendo em vista que as principais funções tipológicas são, respectivamente, a de contar um fato e a de provocar o riso.

5.1.2 Afinal, a piada é um gênero textual?

Antes de fazermos qualquer afirmação, vejamos as conclusões acerca da piada como gênero textual a que alguns estudiosos chegaram, e dos quais comungamos conceitualmente. Muniz em sua dissertação de mestrado, expõe em suas considerações finais a conceituação e a constituição do gênero piada:

*O gênero piada parte de um ponto de vista coletivo (sociocultural) e é atravessado pelos discursos produzidos na sociedade; é tendencialmente curto e contém características básicas de uma narrativa. Apresenta dois scripts opostos que, geralmente, dizem respeito a algum estereótipo (tema), seja linguístico ou social, que serão ativados através de um gatilho e, além disso, contém uma característica pragmático-discursiva *non-bona-fide*³⁴, que “fecha” o texto. Para que o desfecho produza humor, principal função da piada, o leitor/ouvinte terá que buscar amparo no contexto, uma vez que a piada vai “brincar” tanto com fatos linguísticos, como com fatos concernentes ao entorno sociocultural para veicular discursos geralmente “não autorizados” socialmente. (MUNIZ, 2004, p. 145, grifos da autora)*

Logo adiante, a autora tece mais alguns argumentos sobre a funcionalidade das piadas em revelar discursos enraizados na sociedade que precisam ser refletidos:

Na verdade, as piadas se revelaram uma ótima forma de nós analisarmos como, sob a capa de ser uma “piada”, uma “brincadeira”, esse gênero ter também a função de desnudar todos estes discursos velados que estão tão presentes em nossas práticas do cotidiano. A forma como é construída a subjetividade e a identidade dos personagens que são retratados nas piadas, de uma forma geral, dão uma amostra de como precisamos repensar urgentemente a maneira como interagimos com o outro e a maneira como construímos essa alteridade. (Idem, p. 147).

Em um estudo mais recente, Santos, em quem nos apoiamos consideravelmente para a elaboração de nossas concepções, chega à conclusão sobre as características do gênero piada focalizando o seu funcionamento:

A piada, portanto, é um gênero que apresenta diversas formas de condensação e que pode ter sua caracterização, de forma geral, a partir das seguintes características:

- Texto curto;
- Estrutura narrativa em que primeiro acontece a contextualização do lugar ou situação, depois apresenta discurso direto (diálogo);
- Veicula variedades linguísticas assim como temáticas, abordando assuntos cotidianos e/ou polêmicos;
- Demanda várias relações intertextuais;
- Possui como propósito primeiro o de divertir, mas também pode ter como função, criticar, manter relações de poder e difundir preconceitos;
- Possui uma carga de sentidos múltiplos que opera na quebra de expectativa no fechamento do texto, quando o leitor opta por escolhas ambíguas e deslocamento de sentido;
- Pode ser transmitida por meio da linguagem oral ou escrita;

³⁴Segundo a autora, o termo “*non-bona-fide*” é baseado em Raskin (1985) e consiste na função humorística de brincar, inverter e transgredir normas linguística e pragmaticamente estabelecidas socialmente.

- Circula em espaços informais em que há intimidade entre os participantes ou espaços em que há abertura para descontração. (SANTOS, 2010, p. 115).

Ainda julgamos interessante trazer a conceituação de Costa em seu *Dicionário de Gêneros Textuais*, principalmente porque também acreditamos e expusemos o caráter da piada de produzir humor retratando temáticas reprimidas socialmente:

Piada (v. ANEDOTA): gênero de funcionamento tipicamente anônimo, a piada se caracteriza por ser uma história (v.) curta de final surpreendente, às vezes, picante ou obscena, contada para provocar risos. De temática variadíssima (preconceitos – sexualidade, racismo, etnias, etc. – instituições, profissões, etc.), as piadas refletem e refratam a sociedade, segundo Freud (1905 apud Possenti, 2002³⁵), porque trazem um conteúdo que é, de alguma maneira, reprimido (repressão) e, por isso dependem de sua técnica de disparar o humor, ou por uma característica linguística ou pela controvérsia em que um dos pontos de vista é considerado de mau gosto, incivilizado. [...] (COSTA, 2012, p. 190)

Traçando um comparativo entre as conceituações acima expostas com nossas reflexões nos itens 5.1, 5.1.1 e 5.1.2, somos levados a concluir que a piada é um gênero textual, principalmente porque foram apresentados os elementos que a constituem, propiciando-lhe certa regularidade em relação à composição, ao conteúdo, ao estilo, à funcionalidade e a sequências tipológicas predominantes.

Além disso, conforme os preceitos de dialogismo e hibridismo contidos em Bakhtin, os gêneros possuem sempre uma característica social, pois surgem e são praticados pela necessidade comunicativa dos indivíduos, ou seja, surgem da precisão de resposta das situações comunicativas e vão se transformando à medida que a sociedade se transforma linguisticamente.

A piada, assim como outro gênero, possui essa característica social, ela só ocorre por estar em um contexto social e ideológico, pois, do contrário, não assumiria as peculiaridades de um gênero, de acordo com as especificidades dos conceitos que exploramos anteriormente, sendo assim, ela pode ser considerada um gênero híbrido e multimodal, uma vez que é praticada em ambas as modalidades da língua, a oral (ocorrência de variadas tonalidades na voz, em gestos, expressões faciais, corporais, silêncios e outros) e a escrita (com pontuação própria do discurso direto, exploração da polissemia, etc.). Pode ocorrer em diferentes suportes textuais: livros, gibis, revistas, *sites*, *blogs*, *Facebook*, etc. Ademais, como já

³⁵O autor se refere à obra referenciada em nossa bibliografia.

apresentamos anteriormente, a piada representa os mais variados indivíduos retratados com seus valores, ideais e preconceitos nas situações cotidianas as mais diversas possíveis.

E é justamente explorando as propriedades híbrida e multimodal das piadas que tentaremos elaborar uma sequência didática possível de ser aplicada em sala de aula, conforme apresentaremos no prosseguimento deste trabalho.

5.2 Aspectos ensináveis da piada

Encaminhando nossa pesquisa para a elaboração de uma sequência didática com o gênero que exploramos, e baseando-nos também na LA, acreditamos ser interessante trabalhar a piada em sala de aula, primeiro, porque é um gênero que se insere nas várias esferas discursivas da sociedade, desde as mais valorizadas às menos privilegiadas; segundo, porque aborda temáticas muitas vezes carregadas de preconceitos e discriminações que carecem de discussão e esclarecimento; terceiro, porque exige alta interpretatividade, exercendo e ampliando essa capacidade nos estudantes, e, quarto, por ser a piada um gênero de texto que tem por uma das finalidades a provocação do riso, esta também foi selecionada visando promover um momento de descontração em sala de aula. Além disso, também nos apoiamos na necessidade realçada por Rojo (2009) de praticar letramentos críticos no espaço escolar, abordando textos que abrangem variados discursos e significações.

A proposta de atividade de retextualização do gênero piada da modalidade oral para a escrita justifica-se no sentido de que se almeja que os alunos distingam os elementos pertinentes a estas modalidades da língua, mas que, sobretudo, não as interpretem como práticas distantes e separadas. Sabemos que ambas possuem formas, elementos próprios e peculiares de enunciar a mesma língua, mas não é por isso que não podem ser trabalhadas em consonância.

A relevância da efetivação desta proposta de trabalho deve-se também à observância de orientação que consta nos PCNs:

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto [...] e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL. 1998, p. 49)

Escolhemos o sexto ano do ensino fundamental para a aplicação da proposta didática por se tratar de uma série que necessita de atenções especiais no aprendizado dos gêneros orais e escritos, uma vez que é comum observar, nos textos escritos por alunos dessa série, muitas marcas pertencentes à modalidade oral, visto ainda se encontrarem em fase de aquisição da língua escrita, pois acabaram de concluir os anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Como ainda transportam para a escrita sinais típicos do discurso oral, é primordial a ênfase na aquisição dos recursos típicos da língua oral e da escrita por meio do estudo dos gêneros orais e escritos, para que, nas séries seguintes, o aprendizado possa ser progressivo, de acordo com as sequências tipológicas textuais adequadas para cada série, segundo orienta o referencial curricular.

5.3 Sequência didática: conceituação e desenvolvimento

A proposta aqui elaborada procura inserir vários recursos de multimídia, tais como: câmera fotográfica, câmera de vídeo, vídeo, computadores (pelo uso da STE³⁶), *datashow*, pesquisas na internet, edição e diagramação, além, é claro, dos recursos exigidos pela escrita manual, como papel, lápis, caneta, giz, lousa, pois acreditamos que, no mundo globalizado em que vivemos, a inserção de múltiplos recursos na prática didática e cotidiana se torna urgente e necessária, uma vez que os alunos já convivem e sabem lidar com as várias tecnologias. Assim, incluí-las na sala de aula levaria ao direcionamento de novas leituras e novos letramentos.

Além disso, como esclarecemos anteriormente, sendo a piada um gênero que trata de temáticas diversificadas e carregadas de vozes da sociedade, acreditamos que uma didática pautada nela possibilite um ensino voltado para o letramento crítico, pois segundo Rojo:

Cabe, portanto também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115)

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, seguimos orientações constantes nos PCNs (1998) e propomos então uma *sequência didática* com o gênero piada. Para elucidar o

³⁶Sala de Tecnologias Educacionais.

conceito, vejamos o que apresentam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82-83): “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Mais adiante, os mesmos autores afirmam que a sequência didática [...] “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Como se vê, há relação muito estreita entre a finalidade expressa pelos autores e a que pretendemos desde o início de nossa pesquisa.

Para alcançarmos tais objetivos, incluímos, ao longo da sequência, exercícios que culminem na progressão textual do aluno por meio da reescrita textual, pois acreditamos que seja uma abordagem possível e necessária para o ensino de língua materna, a qual, aliás, consta dos PCNs como uma atividade que:

[...] produz efeitos interessantes para o ensino de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. Nesta perspectiva, a refação que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (BRASIL. 1998, p. 77)

Essa proposta didática foi elaborada e pensada como sugestão para uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Sendo assim, conteúdos, saberes e aprendizados nela contidos condizem com os pressupostos curriculares apresentados no *Referencial Curricular 2012 do Ensino Fundamental* do mesmo estado.

No capítulo anterior, vimos que esse documento indica os conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula em todas as disciplinas, distribuindo-os por série, de acordo com o nível de aprendizado almejado. A nosso ver, seria interessante e produtivo que se incluíssem, ao menos de forma mais explícita, os novos letramentos que consideram o ensino com base na realidade local e cultural dos aprendizes. Não queremos dizer com isso que tal perspectiva não tem sido trabalhada nas salas de aula, pois, atualmente, encontramos publicações nesse sentido, a citar, como exemplo, os trabalhos elaborados em Rojo; Moura (2012), mas acreditamos que se houvesse iniciativa por parte dos órgãos públicos, de inclusão dessas propostas de forma expressa nos documentos curriculares, talvez houvesse maior incentivo para sua prática didática.

A esse respeito, dos estudos de Cope; Kalantsis (2000), podemos inferir que um currículo de disciplinas escolares que considera os multiletramentos deve ser praticado com base na realidade da comunidade local, com seus discursos e registros, e utilizá-los como recursos para a aprendizagem, de maneira a promover reflexões, discussões e transformações importantes para a sociedade local.

Em relação ao tempo estimado, levamos em consideração apenas as horas/aula para a elaboração da atividade com os alunos. Não consideramos o tempo de preparação que o professor terá de uma aula para outra, o que, com certeza, acarretará em mudanças. Assim, o tempo efetivo real será variável, a depender muito da turma, do professor e da adequação da sequência no currículo da escola em que poderá ser empregada.

Outra questão a ser ressaltada é que a metodologia adotada leva em consideração o processo de aprendizagem via interação dialógica professor/aluno e aluno/aluno, por isso, os conteúdos são sempre incorporados via discussões reflexivas, tanto no trabalho com a modalidade oral, como na modalidade escrita, por meio da refacção textual. A esse respeito, Suassuna defende que:

[...] é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto [...] o papel do professor, é mais que um identificador de problemas textuais, é um propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída. (SUASSUNA, 2011, p. 119)

Assim, ao longo da sequência didática que será exposta, procuramos assegurar a interação dialógica, uma vez que, de acordo com a autora, este exercício facilita o desenvolvimento da prática discursiva, contribuindo para o sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e também da oralidade. Por essa razão, foram priorizadas atividades que envolvessem a participação efetiva do estudante no processo de aprendizagem, tornando-o não apenas mero espectador do conhecimento, mas co-construtor de sentidos e de gêneros, atuante em todas fases das atividades propostas.

Outra consideração importante é que, como vimos mais detidamente no segundo capítulo, no estudo da expressão oral devem ser considerados, além dos meios linguísticos, presentes na linguagem verbal, também os recursos *não linguísticos*, ou *elementos não verbais da comunicação*, dos quais destacamos: a) *meios prosódicos*: qualidade, intensidade da voz, melodia, ritmo e tonicidade; b) *meios paralinguísticos*: riso, gargalhada, choro,

solução, sussurro, respiração, silêncio, pigarreio, tosse, bocejo, etc.; c) *meios cinésicos*: gestos manuais (movimentos de braços, mãos e dedos), movimentos de pernas e pés, movimentos corporais, olhares, expressões faciais, etc.; e d) *meios proxêmicos*: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias entre os interlocutores, contato físico, etc. Também podem ser observados, considerando-se o *aspecto exterior*, roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza, etc.; e o ambiente: disposição e ordenação de objetos e lugares, iluminação, ventilação e decoração.

Retomando o que estudamos, sabemos que todos esses elementos contribuem para a compreensão da produção textual, por isso devem ser considerados no trabalho de análise de gêneros orais.

Nesse sentido, incluímos alguns questionamentos (Oficina 1 da sequência didática) que consideram tais recursos, e os adequamos ao nível de aprendizado esperado para uma turma do sexto ano do ensino fundamental.

5.4 Sequência didática com o gênero piada

OFICINA 1	
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (2 H/A)	
Aula 1	
Conteúdo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação, contexto de uso social e cultural e temáticas tratadas no gênero piada. 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o primeiro contato com o gênero de maneira a identificá-lo; • Discutir o contexto de uso social e cultural do gênero; • Discutir as possíveis temáticas tratadas no gênero; • Promover a apresentação de piadas. 	
Recursos usados em sala de aula:	
<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum. 	
Metodologia:	
<ul style="list-style-type: none"> • Organização da turma em um semicírculo, no qual o professor se coloca à frente e em seguida conta algumas piadas; • Discussão sobre o texto apresentado pelo professor; <p>– A discussão terá por base os seguintes questionamentos:</p> <p>. <i>Alguém sabe como se chama o texto que acabou de ser narrado?</i></p> <p>. <i>Vocês já ouviram outras pessoas contando piadas também? Quem?</i></p> <p>. <i>Será que podemos contar uma piada em qualquer situação de comunicação?</i> (conduzir a resposta para a adequação da piada ao contexto de comunicação, o professor pode explicar sobre a aceitabilidade da piada de</p>	

acordo com a cultura, que isso muda de país para país, de uma comunidade para outra e até de uma pessoa para outra.);

. *Pensem um pouco: será que é preciso uma preparação ou um alerta, antes ou depois de contar uma piada? Por quê?* (conduzir a resposta para a necessidade de alertar sobre a piada para que ela não seja entendida como uma ofensa por parte dos receptores);

. *Que assunto pode ser tratado em uma piada?* (conduzir a resposta para os mais variados temas);

. *Será que o fato de contarmos uma piada implica consequências que envolvam preconceitos contra etnia, religião, regionalismos, divisão de classes sociais, opção sexual, política e principalmente em relação à liberdade de expressão? O que vocês acham?* (conduzir a resposta para o fato de a piada possibilitar a reflexão de tais preconceitos enraizados na sociedade);

. *Então, será que podemos aprender alguma coisa com as piadas? O quê? Por quê?*

. *Pelo que discutimos, vocês acreditam que a piada seja um texto interessante de ser estudado? Por quê?* (conduzir a resposta para o fato de ser um texto que aborda temáticas reais da vida em sociedade);

. *E alguém aqui saberia contar uma piada?*

- Deixar um tempo para que os alunos se candidatem e contem algumas piadas para toda a turma;

– Nessa atividade, podem surgir piadas com temáticas polêmicas, se assim ocorrer, o professor não poderá deixar de promover a reflexão.

- Discussão sobre as piadas apresentadas:

. *Então, o que vocês notaram, as piadas contadas pelos colegas abordaram temas diferentes? Quais?*

. *O que conversamos anteriormente ficou então comprovado?*

Aula 2

Conteúdo:

- Elementos não verbais da comunicação: meios prosódicos, paralinguísticos, cinésicos e proxêmicos.

Objetivo:

- Identificar e analisar os elementos não verbais presentes na expressão oral;

Recursos usados em sala de aula:

- Vídeo *Ayume Shizuka*;
- *Datashow* com caixa de som amplificado;
- Caixa decorada contendo várias piadas.

Metodologia:

- Assistindo ao vídeo:

Agora vamos refletir um pouco sobre como apresentar uma piada. Para isso, vamos assistir a um vídeo e observar atentamente a apresentação. (Sugerimos o vídeo intitulado *Ayume Shizuka*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-TLYDQ5Hldw>>. Acesso em: 19 jul. 2013.)³⁷

- Análise dos elementos não verbais utilizados pela menina.

Sugerimos que o vídeo seja assistido mais de uma vez, mas, sem o áudio, no intuito de despertar nos estudantes a observação de gestos manuais, expressões faciais e posturas corporais.

Questionamentos sobre a apresentação da menina³⁸:

. *Gostaram da apresentação da menina Ayume?*

. *O que mais chamou a atenção de vocês na maneira como ela faz sua apresentação? Por quê?*

. *Como vimos, a menina Ayume consegue nos manter concentrados em sua apresentação de piadas por um jeitinho todo especial. Notem, por exemplo, que quando ela fala com a apresentadora Ana Hickmann, ela fala de um jeito, e quando apresenta a piada para o público em geral, ela fala de outro jeito. Pensando nisso, procurem refletir sobre as perguntas a seguir e respondê-las:*

. *Há mudanças na qualidade e na intensidade da voz da menina? Como isso ocorre?*

. *E o ritmo e a entonação da voz de Ayume, eles permaneceram sem alteração? O que ocorre?*

. *A expressão facial da menina é sempre a mesma? Que mudanças ocorrem?*

. *Pensem agora no posicionamento corporal e no direcionamento do olhar da menina. Ela se mantém*

³⁷ O vídeo mostra um trecho em que uma menina participa de um concurso de piadas infantis no programa de TV “Tudo é possível”, com a apresentadora Ana Hickmann, da Rede Record, exibido em novembro de 2009.

³⁸ Os questionamentos aqui elaborados tiveram por base a análise do vídeo já citado.

estática? Para que direção os seus olhos e o seu corpo apontam?

Feito tais questionamentos, o professor conclui explicando que as atitudes de Ayume, durante a sua apresentação, interferiram diretamente na atenção e na interpretação sobre a piada apresentada.

Tarefa de casa:

- O professor apresenta para a turma a “caixa de piadas”, dentro dela haverá papezinhos dobrados com uma piada escrita em cada um. (Pode-se encapar e decorar uma caixa de sapatos, e as piadas poderão ser manuscritas ou digitadas.)

Para a realização dessa atividade, seja na escolha de piadas para o professor apresentar para a turma ou na confecção da “caixa de piadas”, sugerimos o livro de Tadeu (2007).

- Explicação da atividade para a turma:

. Com base no que aprendemos sobre a apresentação de uma piada, cada aluno vai sortear um papelzinho dessa caixa. Nele, está escrita uma piada. A tarefa de vocês será ensaiar uma apresentação com ela para toda turma, e essa atividade acontecerá na próxima aula.

OFICINA 2

PRIMEIRA PRODUÇÃO ORAL (1 H/A)

Conteúdo:

- Comportamento do público diante de uma apresentação.

Objetivo:

- Instruir os alunos quanto ao comportamento esperado de um público que assiste a uma apresentação.

Recursos usados em sala de aula:

- Microfone e caixa de som amplificado.
- Câmera filmadora.

Metodologia:

- Dispor os alunos em um semicírculo;
- Explicação por parte do professor sobre o respeito que se deve ter com quem está apresentando (ficar em silêncio, prestar atenção e finalizar batendo palmas);
- Apresentação das piadas sorteadas na aula anterior solicitando que cada aluno se direcione à frente do semicírculo e se apresente fazendo uso do microfone;
- Gravação da apresentação dos alunos de forma bem discreta, de maneira a não inibi-los.

OFICINA 3

ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO ORAL (1 H/A)

Conteúdo:

- Comportamentos e posturas diante de uma apresentação em público.

Objetivos:

- Comparar os vídeos com as apresentações e inferir semelhanças e diferenças;
- Discutir os pontos das apresentações dos alunos que necessitam de melhoramento.

Recursos usados em sala de aula:

- Vídeo *Ayume Shizuka*;
- Vídeo da apresentação dos alunos;
- *Datashow* com caixa de som amplificação;

Metodologia:

- Assistir ao vídeo com a apresentação dos alunos;
- Assistir novamente ao vídeo *Ayume Shizuka*;
- Discussão para os alunos identificarem semelhanças e diferenças no ato de apresentação das piadas;
- Questioná-los quanto à *performance* de suas apresentações e indagá-los sobre o que precisa ser melhorado;

- Propor uma nova roda de piadas para apresentação a outro público;

OFICINA 4

REESTRUTURAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL (APROXIMADAMENTE 3 H/A)

Conteúdo:

- Intensidade e qualidade da voz;
- Direcionamento do olhar e da postura corporal;
- Gestos manuais e expressões faciais;
- Uso do microfone;
- Estudo e produção do gênero cartaz.

Objetivos:

- Instruir os alunos quanto a uma boa apresentação em público fazendo uso dos elementos não verbais;
- Fornecer dicas do uso do microfone.

Recursos usados em sala de aula:

- STE;
- Microfone;

Para produção do cartaz:

- Cartolina;
- Pincel atômico colorido;
- Lápis;
- Lápis de cor;
- Régua;
- Borracha.

Metodologia:

- Escolha de uma piada a ser apresentada.

– Levar os alunos à STE para fazerem pesquisas, leitura e escolha de piadas em *sites* indicados pelo professor.

Indicamos os *sites* com piadas infantis, disponíveis em: <<http://www.ikids.com.br/category/piadas-infantis/>> e <<http://piadasinfantis.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2013;

- Orientações e ensaio para apresentação fazendo uso do microfone;
- Discussão e escolha de uma data, do público e do local para a apresentação;
- Combinar quais alunos farão o convite oralmente da apresentação ao público escolhido.

– Abre-se aqui a oportunidade de trabalhar o estudo e a produção do gênero cartaz. A atividade poderá ser feita em grupos e os textos, anexados em diferentes locais. Essa atividade poderá demandar aproximadamente 2 h/a.

OFICINA 5

SEGUNDA PRODUÇÃO ORAL (APROXIMADAMENTE 2 H/A)

Conteúdo:

- Apresentação diante de um público.

Objetivos:

- Apresentar as piadas depois de um estudo sistematizado da expressão oral;
- Analisar a progressão dos alunos na produção oral.

Recursos usados em sala de aula:

- Câmera filmadora.

Metodologia:

Parte 1:

- Roda de apresentação das piadas;
- Gravar a apresentação;

- Tirar fotografias do evento (posteriormente, poderá ser montado um mural pelos próprios alunos, a ser exposto em um local em que todos da escola tenham visibilidade e acesso);
- Para efetivação dessa proposta, podem-se trabalhar várias habilidades, como, por exemplo, preparar um aluno para ser o apresentador da atividade, selecionar outro para tirar fotos, e selecionar outros ainda para fazer a recepção do público. Isso tudo fará com que o professor atribua responsabilidades que servirão de aprendizado para a toda vida social dos estudantes.

Parte 2:

- Assistir à apresentação gravada;
- Discutir sobre a evolução das apresentações;
- Conversar se gostaram da atividade e solicitar sugestões sobre o que poderia ser melhorado e acrescentado.

OFICINA 6

ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO PIADA (1 H/A)

Conteúdo:

- Características do plano composicional, do conteúdo temático, do estilo e da funcionalidade do gênero piada.
- Letramento crítico.

Objetivos:

- Estudar as características que englobam a composição do gênero piada.
- Promover uma leitura crítica sobre as possíveis temáticas abordadas no gênero em estudo.

Recursos usados em sala de aula:

- Lousa;
- Giz;
- Folha com atividades.

Metodologia:

- Estudo das características do gênero piada.

– Pensamos nesse estudo sob a forma de um diálogo, então, a princípio, as perguntas elaboradas deverão ser apenas discutidas com os alunos, porém, ao longo da atividade, o professor poderá registrar as respostas na lousa em forma de tópicos e ao final da atividade, se julgar necessário, pode solicitar aos alunos que façam o registro em seus cadernos também.

– Os questionamentos sugeridos são:

Pensando no que já conhecemos sobre as piadas, vamos responder juntos a algumas perguntas:

- . *Em que modalidade, ou modalidades da língua esse texto é praticado?*
 - . *Que recursos linguísticos e não linguísticos são exigidos para sua prática?*
 - . *Em que tipo de suporte pode ser encontrado?*
 - . *É um texto longo ou curto?*
 - . *É um gênero em que predomina a tipologia narrativa. Então:*
 - . *Há personagens? Quais?*
 - . *Eles são caracterizados? Como é essa caracterização?*
 - . *Os personagens conversam? Como aparece essa conversa? (Encaminhar o debate para a resposta do discurso direto);*
 - . *É explorado o local onde ocorrem os fatos? Ele é caracterizado?*
 - . *E a noção do tempo, como ocorre?*
 - . *O narrador desse texto, geralmente, aparece em primeira ou terceira pessoas? Qual é o efeito de sentido que isso acarreta?*
 - . *Geralmente, como o texto é iniciado? (Encaminhar a resposta para “breve contextualização dos personagens, local e tempo”);*
 - . *O humor do texto aparece na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão do texto?*
 - . *Como o humor é obtido? (Encaminhar o debate para a resposta que leve a: duplo sentido, final inesperado...);*
- Com base em tudo que aprendemos desse texto, vamos concluir:*

. Qual seria a função desse texto? (Encaminhar o debate para a função humorística e narrativa);
. A que tipo de público a piada se destina?
A linguagem empregada nas piadas pode ser formal ou informal?

- Promovendo o letramento crítico:
– Para o desenvolvimento dessa atividade, pensamos que ficaria melhor se utilizássemos um texto piadístico como exemplo, por isso, selecionamos o texto abaixo:

Piada de Loira

Dois irmãs, que por acaso eram loiras, moravam num apartamento quando uma amiga foi visitá-las e notou uma queimadura no rosto de uma delas:

- Nossa amiga, o que foi isso?
 - Nem te conto! Estava passando roupa quando o telefone tocou e no reflexo eu acabei atendendo o ferro...
 - Nossa, que descuido dolorido, amiga...
- Nisso chegou a outra loira também com o rosto ferido.
- Ué? E a sua irmã? O que aconteceu?
 - Ah, é que a ligação era pra ela!

(Disponível em: <www.piadas.com.br>. Acesso em: 17 set. 2013)

- Questionamentos sugeridos:
– O texto e as questões podem ser digitados em uma folha que será entregue aos alunos, ou podem ser passados no quadro para serem registrados nos cadernos.
– Sugerimos que os alunos respondam individualmente e que depois seja feita a leitura das respostas para verificação e discussão das diversas opiniões.
- . Que indivíduo da nossa sociedade está sendo retratado?
. Fica demonstrada alguma forma de discriminação ou preconceito em relação a esse indivíduo? Como isso ocorre?
. Se compararmos os personagens fictícios com os indivíduos reais da nossa sociedade, essa caracterização é verdadeira? Por quê?
. Essa piada retrata uma situação preconceituosa em relação à mulher loira. Vocês já presenciaram ou vivenciaram uma situação parecida? Façam o relato.
. O que é preciso fazer para que isso não ocorra?

OFICINA 7

PRODUÇÃO INICIAL ESCRITA – RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO (1 H/A)

Conteúdo:

- Recursos usados na transcrição;
- Comparação dos elementos da oralidade com os elementos da escrita.

Objetivos:

- Destacar a especificidade da produção oral em comparação com a produção escrita;
- Avaliar o que precisa ser trabalhado na produção escrita.

Recursos usados em sala de aula:

- *Datashow*.

Metodologia:

- O professor fará a transcrição escrita de uma das apresentações (de forma simplificada) e mostrará no *datashow*, explicando as regras usadas na transcrição.
- Amostragem de uma piada na modalidade escrita por meio do *datashow*;
- Conversa com os alunos, destacando as especificidades da modalidade oral e da modalidade escrita da língua;
- Solicitação de retextualização para a escrita da piada que apresentaram na oralidade em uma folha para ser entregue ao professor;
- Recolhimento do texto escrito e avaliação do que precisará ser trabalhado (paragrafação, pontuação,

letra maiúscula, ortografia, etc.)
– Por enquanto, nessa avaliação, o professor não fará nenhuma anotação.

OFICINA 8

PRIMEIRA REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ESCRITO (1 H/A)

Conteúdo:

- Reestruturação do texto escrito: correção da ortografia, da paragrafação, da pontuação, do discurso direto, da acentuação e da concordância nominal e verbal.

Objetivo:

- Reescrever o próprio texto fazendo as correções necessárias.

Recursos usados em sala de aula:

- *Datashow*;
- Lápis;
- Borracha;
- Folha de caderno.

Metodologia:

- Amostragem no *datashow* daquela mesma transcrição trabalhada na aula anterior;
- Reestruturação desse texto, escrevendo-o na lousa, fazendo a retextualização para a escrita com a correção e inclusão dos recursos típicos da escrita, sempre solicitando a ajuda e a participação dos alunos;
- Entregar aos alunos a folha com a produção escrita e solicitar que a reestruturem, explanando as dificuldades mais recorrentes;
- Recolhimento e nova avaliação dessa produção, no qual o professor fará anotações dos últimos melhoramentos no texto;

OFICINA 9

PRODUÇÃO FINAL (1 H/A)

Conteúdo:

- Última reestruturação do texto escrito.

Objetivos:

- Fazer os apontamentos do que ainda precisa ser melhorado nos textos dos alunos.

Recursos usados em sala de aula:

- Lápis;
- Borracha;
- Folha de caderno.

Metodologia:

- Entregar a produção escrita com as anotações do professor e solicitar que os alunos a reestruturem. Depois, orientar para que troquem o texto com um colega, a fim de que seja feita uma leitura atenta. Se ainda houver algo a ser melhorado, o apontamento deverá ser feito pelos alunos, por escrito;
- Retornar ao próprio texto e melhorar o que estiver faltando.

OFICINA 10

ELABORAÇÃO DE UM LIVRO DE PIADAS DA TURMA (2 H/A)

Conteúdo:

- Elaboração de um livro de piadas da turma;

Objetivos:

- Digitar, formatar e editar as piadas para publicação;
- Divulgar e valorizar a produção escrita dos alunos.

Recursos usados em sala de aula:

- STE: editor de textos e pesquisa de imagens em *sites* indicados pelo professor.

Metodologia:

- De posse da produção final, os alunos poderão ser levados à STE para digitação do texto reestruturado e elaboração de uma diagramação para um livro de piadas da turma. Vão escolher a mesma formatação de fonte e margens para os textos, mas poderão pesquisar e acrescentar imagens e figuras, deixando a criatividade “rolar solta”;
- Depois dos textos terminados, o professor vai acertar os últimos detalhes de revisão dos textos e da formatação, para posterior impressão e encadernação;
- Com o apoio financeiro da escola, ou de outras instituições públicas ou privadas, esse material poderá ser publicado e, por que não, realizar-se um evento com uma sessão de autógrafos? Com certeza, seria uma ótima oportunidade para trabalhar outros saberes e exercitar outros gêneros. É muito importante que se valorize a produção textual dos alunos.
- Outra possibilidade seria a publicação das piadas em um *blog* da turma, ou até mesmo no *blog* da escola, tudo vai depender dos objetivos e dos direcionamentos pretendidos ao longo do trabalho.

Quadro 31: Oficinas – de 1 a 10.

5.5 Considerações sobre a sistematização do gênero piada

Por tudo que expusemos nesse capítulo, acreditamos que a piada seja um gênero textual proveitoso para ser trabalhado no ensino de Língua Portuguesa, principalmente porque podem ser exploradas suas especificidades multimodal e híbrida, permitindo várias possibilidades de trabalho tanto ao promover o aprendizado de aspectos típicos da oralidade, como ao permitir o conhecimento de elementos próprios da escrita por meio da retextualização e da refacção textual, possibilitando ao professor e aos alunos o acompanhamento e a reflexão da aprendizagem, além de promover uma leitura mais crítica em relação às situações cotidianas e indivíduos retratados.

Contudo, ao levar esse gênero para a sala de aula, é preciso ter cuidado com a maneira como a temática será tratada; não que se devam excluir piadas que tragam discursos preconceituosos, pelo contrário, a partir delas, é possível discutir temas polêmicos, suscitando reflexões que promovam o respeito à diversidade e à pluralidade culturais. Tudo dependerá da elaboração de um plano de aula com objetivos, conteúdos e metodologia bem definidos, pois, segundo Menezes de Souza (1995, p. 23), a sala de aula é “uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”, e promover o conflito dessa arena é papel do professor que tem consciência da linha teórico-metodológica que promoverá em sala de aula.

Acreditamos que o sucesso do alunado no contexto social depende do contato e do domínio da diversidade dos gêneros textuais existentes. Dell’Isola defende essa ideia por meio da prática que deve ser adotada nas aulas de Língua Portuguesa:

[...] as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos. O desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade [...] Além de sua carga sociocultural, historicamente construída, os gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno. (DELL’ISOLA, 2007, p. 19)

Ou seja, também é de extrema importância a atualização do corpo docente no campo da LT e da LA como subsídio teórico de que faz uso em sua prática didática, pois, caso contrário, estará limitando o aluno a estudos em níveis frasais sem que este consiga visualizar a utilização desse conhecimento em sua prática diária com a linguagem. É necessário também que o aluno participe ativamente de todas as fases de desenvolvimento de sua aprendizagem, para que perceba, por meio da interação em sala de aula, a sua progressão ao longo de todo o percurso de uma sequência didática, e que, acima de tudo, transponha o conhecimento adquirido e co-construído, atuando como cidadão crítico na comunidade em que vive.

Encontra-se registrado como o primeiro dos objetivos gerais de Língua Portuguesa dos PCNs o seguinte:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...] (BRASIL, 1998, p. 32)

Foi acreditando e apoiando-se em tal objetivo que trouxemos aqui algumas reflexões teóricas, com o intuito de subsidiar o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, para que este ocorra verdadeiramente com base nas orientações almejadas pelos PCNs e que, sobretudo, ocorra de maneira a promover a competência discursiva dos estudantes, considerando o texto como objeto de ensino da língua.

Sabemos que ainda há muito a ser feito para promover verdadeiramente nas salas de aula uma mudança de postura teórico-metodológica que se faz tão necessária e urgente, mas o pouco que insistimos em fazer, aliado às várias pesquisas da área, pode tornar-se “o pontapé inicial” para um ensino que condiga e se aproxime da realidade comunicativa dos alunos.

5 CONCLUSÃO

Retomando o que dissemos na introdução, este estudo foi motivado pelo contato que tivemos com o ensino de Língua Portuguesa da escola básica, no qual, como professora, pude notar que se dedicava pouca atenção ao trabalho com a expressão oral nas aulas de língua, e conseqüentemente, havia falta de embasamento teórico para um estudo mais sistematizado de gêneros orais.

Por meio da análise de planos que aulas de Língua Portuguesa, nossa preocupação mostrou-se verdadeira, pois neles havia pouca ou quase nenhuma citação ao ensino da oralidade, e, na maioria dos casos em que ocorreu, foi sem a devida exploração dos elementos pertencentes a essa modalidade.

Vimos, por meio das entrevistas, que a noção das participantes da pesquisa sobre as propriedades ensináveis da expressão oral era insuficiente se comparada com aquelas elencadas pelos teóricos da Escola de Genebra (Schneuwly e Dolz, especialmente), ou ainda aquelas apontadas ao longo de nossa pesquisa, por Marcuschi (1997b), Magalhães (2007), Antunes (2003), Jubran; Koch (2006), Bentes (2010), entre outros. Essa insuficiência refletia-se nas práticas didáticas empregadas em sala de aula.

Chegamos à conclusão de que as professoras e as coordenadoras entrevistadas tinham consciência de que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se no estudo, na interpretação e na produção de variados gêneros textuais, mas afirmamos mais uma vez ainda lhes faltar subsídios teóricos, e isso se constatou quando as interrogamos sobre a distinção entre gênero e tipo textual, pergunta à qual a maioria não soube responder.

Várias dificuldades foram apontadas pelas professoras: a indisciplina gerada pela falta de acompanhamento da família em relação à vida escolar dos estudantes, o desinteresse dos alunos, a falta de tempo para um planejamento mais bem elaborado, de uma formação continuada mais específica de Língua Portuguesa e de material didático para consulta no momento do planejamento.

Concordamos com as professoras e consideramos que todas essas queixas são fundamentadas, porém chamou-nos a atenção aquela que se refere à falta de material didático para a elaboração dos planejamentos.

Ao longo das entrevistas, as coordenadoras da área de Língua Portuguesa relataram que a escola recebe livros atualizados de várias disciplinas, incluindo Língua Portuguesa, e, pelo contato que tive com as escolas, como professora, pude comprovar que isso é verdade. As escolas têm recebido um acervo variado de livros e revistas que podem subsidiar teoricamente o trabalho em sala de aula. Entre os encontrados, podemos citar: Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2010), Brasil (2010), Elias (2011) e a revista *Língua Portuguesa*, da editora Segmento. O próprio livro didático adotado nas escolas, Faraco; Moura, Maruxo (2009), apresenta atividades que salientam a prática de gêneros de textos em sala de aula. Além disso, no decorrer de nossa pesquisa, conseguimos acesso a ampla e variada gama de publicações de artigos que abordam o ensino de Língua Portuguesa nas mais diversificadas temáticas.

Talvez a problemática esteja no fato de que os professores não têm orientação sobre as fontes bibliográficas a que recorrer no momento de elaborar seu planejamento, isso torna a pesquisa que empreendem muito ampla e, conseqüentemente, demorada e pouco consistente.

Outro ponto que destacamos é que, embora os professores tenham apoio das coordenadoras de área e da coordenadora de formação continuada, a estas também falta o suporte teórico necessário, pois verificamos, nas entrevistas, que seu conhecimento era igualado ao dos professores.

Sobre a formação continuada, a própria coordenadora apontou que, como a temática trabalhada, “Escola Reflexiva”, abrangia todas as disciplinas, ficou faltando mais dedicação e apoio ao trabalho específico com a Língua Portuguesa. Além disso, as reuniões quinzenais eram feitas apenas com os professores da rede municipal, pois, embora o curso fosse oferecido também aos professores da rede estadual, estes não tinham um horário de aula que lhes possibilitasse participação. A coordenadora ainda ressaltou que as duas horas quinzenais dedicadas a esse trabalho eram insuficientes para o fechamento das propostas didáticas elaboradas pelo grupo e, pelo que constatamos, muito pouco se trabalhava o estudo da oralidade.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma discussão procurando mostrar a importância de um trabalho voltado para a oralidade e defendemos que esta deve ser vista como uma prática consonante à da escrita, uma vez que são formas de expressão do

mesmo sistema linguístico que se opera pelo exercício dos mais variados gêneros textuais, sejam eles orais, escritos, mistos ou multimodais.

Exploramos, então, a constituição do texto falado e do texto escrito, e vimos que é necessário – e se mostra possível – transformar tais saberes em objetos de estudo para o ensino de língua, aliás, diante da vasta literatura encontrada, podemos verificar o quanto pode ser explorado e trabalhado por meio do estudo de variados gêneros orais e escritos. Contudo, para que isso se efetive, é necessário que os professores, os principais agentes transformadores e responsáveis pela educação, busquem e tenham acesso a cursos de formação continuada que verdadeiramente os auxiliem, para que gradativamente sejam implantadas mudanças teórico-metodológicas que façam sentido na vida dos estudantes e não se aplique mais um ensino desvinculado da realidade que circunda o alunado.

Não há como negar, o professor é responsável pelas transformações que ocorrem no ensino, e se ele tiver noções ultrapassadas ou equivocadas em relação a certo conteúdo, isso automaticamente transferir-se-á para o aprendizado dos seus alunos.

Por tudo isso, ao elaborarmos a sequência didática com o gênero piada, tentamos pôr à mostra algumas das propriedades que podem ser exploradas nas modalidades da língua: a oral que, como vimos, está carente de mais atenção, e a escrita, por meio da atividade de reestruturação textual. Ademais, objetivávamos demonstrar que é possível trabalhar com gêneros de textos próprios do convívio social dos estudantes, a fim de promover uma didática que esteja adequada à realidade do corpo discente.

Nossa intenção maior é que a proposta elaborada sirva como sugestão ou base para outras atividades didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula e, de alguma maneira, esperamos que nosso estudo contribua com o ensino de Língua Portuguesa.

7 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BELEI, R. A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação – FAE/PPGE/UFPEL*. Pelotas, v.30 p. 187-199, janeiro/junho 2008. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Coleção Explorando o Ensino*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010, p. 129-154.
- BONI V.; QUARESMA S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2 n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:
<<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- BONINI, A. *Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas*. (UNISUL) Trab. Ling. Apl. Campinas, v. 37, p. 7-23, jan./jun. 2001. Disponível em:
<<http://www.cedae.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2391/1842>>. Acesso em: 26 jul. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- BRONKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009, p. 9-18. Disponível em:

<<http://editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewArticle/2>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v.4, n.9. Abril 2001. Disponível em:

<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 9 set. 2013.

COPE, B.; KALANTSIS, M. The new London Group. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTSIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000, p. 9-37.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-39.

DAVIS, F. *La comunicación no verbal*. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1978.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, E. *et al.* Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Revista Interações* n.º. 19, p. 142-155 (2011). Disponível em:

<<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; SALES, G. C. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

_____; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objetivo de ensino. In: ROJO, R.; SALES, G. C. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Ed. UFPR. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO, J. H. Júnior. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2009.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Reflexões sobre a oralidade e escrita no ensino de língua Portuguesa*. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-27.

GOULART, C. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. (Dissertação Mestrado – Instituto de Estudos de Linguagem). Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 3 maio 2013.

GUIRAUD, Pierre. *A linguagem do corpo*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

JUBRAN, C. C. A. S.; A perspectiva textual-interativa. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 27-36.

_____. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 89- 132.

KOCH, I. V. Especificidades do texto falado. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 39-46.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Linguística Textual: Quo Vadis?*. In: *Desvendando os segredos do texto*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 149-157.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49(2), p. 455-479. Campinas: IEL/UNICAMPI, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>> Acesso em 07 de junho de 2013.

MAGALHÃES, T. G. Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Out. 2007. Caxambu. [*Trabalhos*

apresentados]. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3320-Int.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

_____. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos da Linguagem*. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Londrina. n. 11, v. 2, p. 137-153, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewArticle/3053>>. Acesso em: 3 out. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. Oralidade e Escrita. *Signótica*, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997a. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396>>. Acesso em: 3 maio 2013.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v.30, p. 39-79, jul/dez. 1997b. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2431>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. O papel da Linguística no ensino de línguas. Conferência pronunciada no 1º ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOCULTURAIS DA UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 12 de dezembro de 2000. Publicada com pequenas mudanças na revista *Investigações: Lingüística e Teoria Literária* Vol. 13/14(2001), p. 187-217 (Recife, PG em Lingüística-UFPE). Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/18474914/426670865/name/Ling%C3%BC%C3%ADstica+e+Ensino+de+Ling.pdf>> Acesso em: 03 mai. 2013.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Hesitação*. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, G. V. (Org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 48-70.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular 2012 Ensino Fundamental/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de MS, 2012.

MENEZES, V, SILVA, M. M, GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos? In: PEREIRA, R. C. M., ROCA, M. P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Editora Pontes, 1995, p. 21-26.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. *Revista da Anpoll*, Campinas, nº. 18, 159-182, jun. 2005. Disponível em:

<<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/25/showToc>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Afinal o que é linguística aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. A natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p. 17-25.

MUNIZ, K. S. *Piadas: conceituação, constituição e práticas: um estudo de um gênero*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2004. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349245&fd=y>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em Administração*. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre de 1996. Disponível em:
<<http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

OLIVEIRA, M. A. A. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multissemióticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. *II Congresso Internacional TIC e Educação*. 2012 p. 790-805. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:
<http://conf.ticeduca.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_program&action=summary.php&id=69>. Acesso em: 7 jun. 2013.

OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M., *et al.* Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos? In: PEREIRA, R. C., ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, S. *Humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. *Os humores da língua: agenda estudantil 2003*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 2002, p. 15-16.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. *Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Comunicação do corpo*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática. 1993.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004. Disponível em:
<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272/286>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-180.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

_____. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. H. *R.Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121.

_____; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Comunicação do corpo*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANTOS, N. M. P. dos. Piada: Caracterização e Conceituação de um Gênero. *A Margem*—Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Seção Estudos, Uberlândia, ano 3, n. 6, p. 109-116, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem6/estudos/MARGEM3-E06.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-134.

STEINBERG, M. *Os elementos não verbais da conversação*. 1. ed. São Paulo: Atual, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. *A Caracterização de Categorias de Texto: Tipos, Gêneros e Espécies*. Alfa, São Paulo, 51 (1), p. 39-79, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

8 ANEXOS

Tabela 1

Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da Escola A, denominada P1 Turmas: 7º, 8º e 9º anos Cinco planos selecionados	
Planos por turma:	Ocorrências da oralidade
7º ano A (agosto – 1ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades: – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, por meio de argumentos verbais, seguindo uma sequência da narração.</p> <p>Conteúdo: – Relato de opiniões e ideias.</p> <p>Metodologia: – 09/08/2012 – 6ª e 7ª aulas: leitura oral do texto “Amandina e os dois quintais” (páginas: 62, 63, 64 e 65, do livro didático). Interpretação oral do texto. – 13/08/2012 – 9ª aula: leitura do texto : “Declaração Universal dos Direitos dos Animais e do Meio Ambiente” (páginas: 68, 69, 70, 71, do livro didático). Alunos divididos em grupos – cada um lerá um dos textos. Interpretação dos textos oralmente – cada grupo falará sobre o tema apresentado no texto lido.</p>
8º ano A (outubro – 1ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades: Não conta.</p> <p>Conteúdos: – Linguagem, em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; planejamento prévio; sustentação de um ponto de vista ao longo da fala; – Relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbais.</p> <p>Metodologia: – 2ª aula (02/10): Atividades sobre produção de texto argumentativo. Página, 210 do livro didático. Correção oral. – 3ª aula (4/10): Diferença entre tese, argumento e exemplo. Livro didático, página 211. Atividades no caderno. Correção oral. – 4ª e 5ª aulas (5/10) – Produção de parágrafo argumentativo, em grupo, com o tema: “O bom humor”. Correção individual. Leitura oral. – 6ª aula (8/10): Colocação pronominal (www.infoescola.com/Português). Usarei o <i>datashow</i> para apresentação das regras. Atividades no caderno. Correção oral.</p>
8º ano A (outubro – 2ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades: – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos seguindo uma sequência lógica. – Manter um ponto de vista ao longo da fala.</p> <p>Conteúdos: – Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala; – Simulação: apresentação jornalística de rádio e televisão.</p> <p>Metodologia: – 1ª aula (16/10): Colocação pronominal (www.infoescola.com/Português). Usarei o <i>datashow</i> para apresentação das regras. Atividades no caderno. Correção oral.</p>
9º ano A (outubro – 1ª	Competências/Habilidades:

<p>quinzena)</p>	<p>– Utilizar a fala em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; planejamento prévio; sustentação de um ponto de vista ao longo da fala.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>– Variações linguísticas;</p> <p>– Linguagem oral, em diferentes contextos.</p> <p>Metodologia:</p> <p>– 1ª e 2ª aulas (1/10): Figuras de linguagem, construção, pensamento. Livro didático, páginas 56 e 59. Atividades no caderno, da página 60. Correção oral;</p> <p>– 5ª aula (5/10): Trabalhando o resumo. Com o uso do <i>datashow</i>, darei dicas de como fazer um bom resumo, na sequência os estudantes receberão o texto xerocopiado: "Vamos Plantar?", de Tino Freitas.</p> <p>Resumo do texto. Leitura oral do resumo.</p>
<p>9º ano A (outubro – 2ª quinzena)</p>	<p>Competências/Habilidades:</p> <p>– Ouvir o outro com atenção, respeitando os diferentes modos de falar.</p> <p>– Relatar opiniões, ideias e fatos.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>– Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;</p> <p>– Marcadores conversacionais (então, está bem, pois, pois é, deixa lá, vá lá, diz lá, pronto, assim, e tal, e tudo, não sei quê, etc.).</p> <p>Metodologia:</p> <p>– 2ª aula (18/10): explanação sobre variações linguísticas (<i>datashow</i>);</p> <p>– 3ª aula (19/10): atividades sobre variações linguísticas (quadro). Correção oral.</p>

TABELA 2

Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da Escola A, denominada P2 Turmas: 7º e 8º anos Três planos selecionados	
Planos por turma:	Ocorrências da oralidade
7º ano C (outubro – 1ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades: – Vivenciar situações reais de interlocução, simultâneas ou gravadas.</p> <p>Conteúdo: – Compreensão e aplicação de diferentes linguagens.</p> <p>Metodologia: –1ª aula (02/10): apresentarei a linguagem formal e informal, passarei no quadro o conteúdo que foi retirado do livro “Descobrimos a gramática” e farei a explicação dialogada. –2ª e 3ª aulas (03/10): terminarei a explicação sobre a linguagem formal e informal e passarei no quadro alguns exercícios, que foram retirados do mesmo livro e farei a correção solucionando possíveis dúvidas.</p>
7º ano C (outubro – 2ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades: – Vivenciar situações reais de interlocução, simultâneas ou gravadas.</p> <p>Conteúdo: – Exposição de opinião, perante situações de injustiça, discriminação e preconceito.</p> <p>Metodologia: –10ª aula (26/10): entregarei para os alunos, em folha impressa, o conteúdo sobre as variantes linguísticas, e farei, oralmente, as explicações dialogadas; – Aula 11 (30/10): entregarei para os alunos uma lista de atividades sobre as variantes linguísticas; eles deverão solucionar possíveis dúvidas. –12ª e 13ª aulas (31/10): farei a correção dos exercícios aplicados na aula anterior.</p>
8º no C (novembro – 1ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades: – Expressar opinião de forma clara, ordenada e objetiva.</p> <p>Conteúdos: – Adequação da fala às inúmeras variedades de situações comunicativas, com clareza e objetividade em situações diversas.</p> <p>Metodologia: –4ª e 5ª aulas (07/11): explicarei oralmente, utilizando a lousa como recurso auxiliar, o sentido denotativo e conotativo de algumas palavras e frases. Passarei ainda alguns exercícios referentes à denotação e à conotação.</p>

TABELA 3

Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da escola A, denominada P3 Turmas: 6º, 7º e 9º anos Sete planos selecionados	
Planos por turma:	Ocorrências da oralidade
6º ano A (agosto – 1ª quinzena)	Competências/Habilidades: Não constam. Conteúdos: Não constam. Metodologia: Não consta.
6º ano A (agosto – 2ª quinzena)	Competências/Habilidades: Não constam. Conteúdos: Não constam. Metodologia: Não consta.
6º ano B (outubro – 1ª quinzena)	Competências/Habilidades: Não consta. Conteúdos: Não constam. Metodologia: – 7ª e 8ª aulas–atividade impressa – proposta de redação. Os alunos receberão um roteiro para produção do texto (narrativa). Os alunos farão a leitura oral de sua produção, que será entregue à professora, para correção.
6º ano B (outubro – 2ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Ouvir o outro com atenção, respeitando os diferentes modos de falar e combater preconceitos relacionados ao comportamento e à linguagem humanos. Conteúdos: – Variações linguísticas. Metodologia: – 9ª aula–os alunos assistirão a vídeos do Chico Bento (Youtube) através do <i>datashow</i> , para melhor assimilação das variantes linguísticas (aula expositiva); – 10ª aula–atividades sobre variantes linguísticas retiradas de livros diversos; – 11ª aula–correção das atividades sobre variantes linguísticas;
7º ano B (agosto – 1ª quinzena)	Competências/Habilidades: Não constam. Conteúdos: Não constam. Metodologia: Não consta.
7º Ano B (Agosto – 2ª quinzena)	Competências/Habilidades: Não constam. Conteúdos: Não constam. Metodologia: – 3ª aula: orreção oral das atividades de compreensão e ditado de palavras, que será corrigido com auxílio do dicionário;

	<p>– 5ª aula: Correção oral das atividades de interpretação. Os alunos serão orientados a fazer uma pesquisa de campo, com levantamento de dados do lugar onde vivem, para a produção do texto-memória, tema da Olimpíada de Língua Portuguesa.</p>
<p>9º B e C (Novembro – 1ª quinzena)</p>	<p>Competências/Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escutar poesias e outros gêneros, considerando: – Atenção à fala do outro; – Acolhimento das opiniões dos interlocutores; – Respeito aos diferentes modos de falar; – Inscrições para posicionar-se; – Respeito à ordem das inscrições; – Posicionamento nos momentos de discussão; – Interação no diálogo; – Ouvir o outro com atenção, respeitando os diferentes modos de falar; – Respeitar o turno de fala. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escuta orientada de crônicas, poesias e outros gêneros orais; – Linguagem oral, em diferentes contextos. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 8ª e 9ª aulas: os alunos receberão poemas (clássicos), farão a leitura e em duplas produzirão uma paródia. Depois, cada dupla fará a leitura de sua produção.

TABELA 4

Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da Escola B, denominada P4 Turma: 8º ano Dois planos selecionados	
Planos por turma:	Ocorrências da oralidade
8º ano B (agosto – 1ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expressar-se, em diferentes contextos, considerando o grau de formalidade, o planejamento da fala, a argumentação sobre um ponto de vista, frente à situação apresentada; – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, seguindo uma sequência lógica; – Discutir sobre a utilização da gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Linguagem, em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; – Relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbais; – Gramática no contexto discursivo ou pragmático. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1ª aula: leitura de um requerimento e oralização – para quê utilizar, onde, interlocutores, com a participação dos alunos. Explicação de cada uma das partes da estrutura de um requerimento. – 2ª aula: explicações e exemplificação de um requerimento e sua estrutura, segmentadas, de modo que os alunos visualizassem como elaborar este tipo textual. – 5ª aula: dinâmica: Como sou? Cada aluno recebe um número, que é o da chamada do colega, e sobre seu colega vai elaborar uma descrição; outro aluno deverá adivinhar quem está sendo descrito. Após esse momento, há a leitura de um texto descritivo, oralização e interpretação escrita.
8º ano B (agosto – 2ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos, numa sequência lógica; – Discutir sobre a utilização da gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Não consta. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 7ª aula: correção dos exercícios. Leitura de uma ata e apresentação do contexto em que é necessário esse tipo de texto e oralização, interpretação oral e escrita.

TABELA 5

Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da Escola B, denominada P5 Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º anos Oito planos selecionados	
6º ano A (novembro – 1ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Expressar-se, com objetividade e clareza, frente aos assuntos debatidos. Conteúdos: – Diferentes linguagens (compreensão e aplicação). Metodologia: – Não consta.
6º ano A (novembro – 2ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Comunicar-se em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; planejamento prévio; sustentação de um ponto de vista ao longo da fala. Conteúdo: – Situações comunicativas diversas (fala, com clareza e objetividade). Metodologia: – Não consta.
7º ano A (outubro – 1ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Perceber as formas particulares do falar cotidiano nos marcadores conversacionais. Conteúdo: – Compreensão e aplicação de diferentes linguagens. Metodologia: – 1ª aula: leitura (revistas Veja e Isto É). Cada aluno tem que escolher uma reportagem na revista, ler e apresenta-la oralmente.
7º ano A (outubro – 2ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Perceber as formas particulares do falar cotidiano nos marcadores conversacionais. Conteúdo: – Marcadores conversacionais: (então, está bem, pois, pois é, deixa lá, vá lá, diz lá, pronto, assim, e tal, e tudo, não sei quê, etc.). Metodologia: – 2ª e 3ª aulas: conteúdo variação linguística. O conceito de variação linguística será passado no quadro. – 4ª aula: exercícios de classificação sobre variação linguística – cada aluno receberá uma cópia. – 5ª aula: correção dos exercícios da aula anterior. – 7ª e 8ª aulas: produção textual – cada aluno produzirá uma narrativa usando a variação linguística sociocultural. – 9ª aula: leitura e interpretação. Tirinhas sobre variação linguística (cada aluno receberá uma cópia para responder às questões objetivas). – 10ª aula: correção da aula anterior.
8º ano A (setembro – 1ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Não constam. Conteúdo: – Gramática no contexto discursivo ou pragmático. Metodologia: – Não consta.
8º ano A (setembro – 2ª quinzena)	Competências/Habilidades: – Posicionar-se, de forma clara, de modo a refletir sobre o emprego dos

	<p>marcadores conversacionais.</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gramática no contexto discursivo ou pragmático; – Marcadores conversacionais: (então, está bem, pois, pois é, deixa lá, vá lá, diz lá, pronto, assim, e tal, e tudo, não sabem quê, entre outros). <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Não consta.
9º no A (agosto – 1ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nada constam. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gramática no contexto discursivo ou pragmático; – A oralidade em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Não consta.
9º ano A (agosto – 2ª quinzena)	<p>Competências/Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Posicionar-se, criticamente, frente aos debates; – Reconhecer os recursos persuasivos, o tom (capacidade) de convencimento e a criatividade usada pelo autor nos textos de propaganda; – Perceber as formas particulares do falar cotidiano nos marcadores conversacionais. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Marcadores conversacionais (então, está bem, pois, pois é, deixa lá, vá lá, diz lá, pronto, assim, e tal, e tudo, não sei quê, etc.). <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1ª aula: leitura de revistas (Veja, Isto É, Época). Os alunos farão a leitura de uma reportagem que escolherão em uma das três revistas acima citadas, em seguida haverá um debate e a apresentação verbal de algumas reportagens lidas.



TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS

Eu, _____, CPF: _____, coordenadora da área de Língua Portuguesa do ensino _____, da Escola Estadual _____, confirmo que participei de uma entrevista referente à minha prática didática, no dia ____/____/____, às _____ horas, com duração de cerca de _____, e dou consentimento para a transcrição e a divulgação das informações por mim transmitidas, colaborando com o projeto de pesquisa intitulado “Gêneros Oraís no Ensino: uma Proposta de Retextualização do Oral para o Escrito”, da mestranda Cláudia Onuszezak, RGA: 20128911, CPF: 972.584.071-20, sob orientação da Dr.^a Raimunda Madalena Araújo Maeda, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Estudo de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGMEL/UFMS) – Campo Grande/MS.

São Gabriel do Oeste/MS, ____ de _____ de 2013.

Assinatura da entrevistada



TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Eu, _____, CPF: _____, professora de Língua Portuguesa do ensino _____, da Escola Estadual _____, confirmo que participei de uma entrevista referente à minha prática didática, no dia ____/____/____, às _____ horas, com duração de cerca de _____, e dou consentimento para a transcrição e a divulgação das informações por mim transmitidas, colaborando com o projeto de pesquisa intitulado “Gêneros Oraís no Ensino: uma Proposta de Retextualização do Oral para o Escrito”, da mestranda Cláudia Onuszezak, RGA: 20128911 e CPF: 972.584.071-20, sob orientação da Dr.^a Raimunda Madalena Araújo Maeda, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudo de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGMEL/UFMS) – Campo Grande/MS.

São Gabriel do Oeste/MS, ____ de _____ de 2013.

Assinatura da entrevistada



QUESTIONÁRIO SOBRE A ESTRUTURA DAS ESCOLAS

Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Quantidade de professores: _____

Quantidade de professores de Língua Portuguesa: _____

Quantidade de funcionários: _____

Total de alunos: _____

Alunos do ensino fundamental I: _____ Turmas e período: _____

Alunos do ensino fundamental II: _____ Turmas e período: _____

Alunos do ensino médio: _____ Turmas e período: _____

Alunos da EJA: _____ Turmas e período: _____

Quantidade média de alunos por turma: _____

Alunos oriundos de qual classe social: _____

Profissão dos pais: _____

Diretor(a): _____

Graduação em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador Pedagógico: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador Pedagógico: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador Pedagógico: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador Pedagógico: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador de Área: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador de Área: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Coordenador de área: _____

Graduado em: _____

No cargo desde: _____

Estrutura física da escola

Biblioteca: _____

Sala de Tecnologias Educacionais: _____

Quantidade de computadores: _____

Outros equipamentos: _____

Quantidade de salas de aula: _____

Cozinha: _____

Depósito: _____

Quadra esportiva: _____

Sanitários: _____

Outros: _____

Escola realiza eventos para angariar recursos financeiros: _____

Quais: _____

Outras formas para arrecadar recursos financeiros:

Projetos educativos realizados pela escola:

Outras informações:

As informações acima são referentes ao período da coleta dos planos de aula, em 2012.

São Gabriel do Oeste/MS, ____ de _____ de 2013.

Assinatura e cargo da pessoa que prestou as informações