

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

LAÍS MARIA ÁLVARES ROSAL BOTLER

**GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

RECIFE, 2013

LAÍS MARIA ÁLVARES ROSAL BOTLER

**GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr.^a. Livia Suassuna

Recife, junho de 2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lívia Suassuna
1^a Examinadora / Presidente

Prof^a. Dr^a. Cristina Teixeira Vieira de Melo
2^a Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
3^a Examinadora

Recife, 27 de junho de 2013

*A meu marido Guilherme,
aos meus pais, Hamilton e Magdala,
e aos meus avós, João e Lourdinha,
pelo apoio e amor de sempre.*

AGRADECIMENTOS

A Guilherme, pela paciência, amor, apoio e incentivo desde a graduação até todas as linhas desta dissertação.

Aos meus pais, por todo o amor, apoio e investimento na minha educação e no meu crescimento.

Aos meus avós, pelo exemplo diário de amor e simplicidade.

A todos meus professores, que me fizeram crescer e amadurecer, que transformam vidas todos os dias, e que me inspiraram para também me tornar uma professora, em especial àqueles que marcaram minha vida para sempre: Jonatan, Rogério, Bia, José Carlos, Marta, Lúcia, Cirinéia, tia Cris, tia Dora, tia Sheyla, Ana Lima, Kátia Ramos e Livia.

A Livia Suassuna, minha orientadora, professora, educadora no sentido máximo da palavra, por todo o amor que transmite ao nos ensinar sempre, e pela confiança e autonomia concedidas no processo de feitura desta dissertação.

A Ju, minha amiga-irmã, pela compreensão, companheirismo e amizade desde a época de escola.

A Ester, “anjo”, por todo amor, amizade e companheirismo em todos os momentos, e pelas contribuições a este trabalho.

Aos amigos Rhuana, Jota, Diego, Joane e Sheyla, do curso de letras para a vida toda, que sempre me fizeram crescer com suas leituras, discussões, contribuições, amizade verdadeira e muito amor.

Aos queridos amigos da turma 29 do mestrado, que surgiram quando eu não achava que era mais possível ter uma “turma” de verdade, pelo companheirismo, contribuições, risadas, e pelo crescimento juntos. Em especial, a Auristela, Thamyris e Renata, com quem dividi mais de perto as angústias e alegrias.

A todos os funcionários técnicos do PPGE, pela dedicação e por procurarem sempre fazer o melhor.

Aos professores do PPGE, por todo o aprendizado.

Às professoras Maria Lúcia e Cristina Teixeira, pelas contribuições na banca de qualificação e por aceitarem participar da defesa.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disposição, pela abertura do espaço de suas salas de aula e pela contribuição com toda a pesquisa.

À equipe Learning Fun Recife e à escola Vila Aprendiz, pelo apoio e compreensão em todos os momentos do mestrado.

A Débora Amorim, pelas contribuições e incentivos dados à pesquisa desde antes da qualificação.

A Elaine Cristina, pelos ensinamentos e ajudas em todos os “momentos acadêmicos”, desde a concepção do anteprojeto de pesquisa.

A minha sogrinha, Sula, por todo carinho e apoio.

A tia Alice, pela paciência e ajuda nos momentos em que me preparava para a seleção.

A Vera, pelo auxílio dado desde o início da coleta de dados.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta dissertação, muito obrigada!

RESUMO

Na presente pesquisa, buscamos analisar e discutir se e como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português. Especificamente, objetivamos: identificar as concepções de oralidade dos professores investigados e confrontá-las com aquelas implícitas em suas abordagens dos gêneros orais em sala de aula; verificar se os professores inserem o oral em seus planejamentos, observando que gêneros orais vêm sendo explorados e com que frequência, bem como quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha desses gêneros; verificar como os gêneros orais são abordados na prática, observando se os professores direcionam os alunos, em sala de aula, para as especificidades do oral e se esse trabalho é realizado de forma articulada com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. No intuito de atingir esses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Para participar da pesquisa, selecionamos, por meio de questionário, dois professores de língua portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano): um do Colégio de Aplicação e um da rede estadual de ensino de Pernambuco. Com esses professores realizamos entrevistas direcionadas para o que eles acreditam ser importante para o ensino de língua portuguesa; quais as suas concepções de linguagem e oralidade; quais os critérios que utilizam para a escolha de cada gênero trabalhado, e, especificamente, como abordam os gêneros orais – que atividades proporcionam e que aspectos acham importante trabalhar em sala de aula no que concerne à oralidade. Após a realização das entrevistas, solicitamos os planos de aula dos docentes, buscando observar: os gêneros textuais trabalhados, destacando dentre esses os gêneros orais; a justificativa para a escolha desses gêneros; os objetivos de ensino relacionados eles; os procedimentos metodológicos que o professor utiliza para atingir os respectivos objetivos. Posteriormente, realizamos observações das aulas referentes ao plano, focando os seguintes aspectos: as concepções de linguagem e oralidade implícitas nas abordagens; os procedimentos didáticos adotados e as metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais; as formas de abordagem das especificidades do oral e da variação linguística; a articulação do trabalho com os gêneros orais com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Como base teórica acerca do ensino de língua e de oralidade, utilizamos os estudos dos seguintes autores, dentre outros: Antunes (2003), Bakhtin (2010; 2000), Braun (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Fávero, Andrade, Aquino (1999; 2011), Geraldi (1997; 2006; 2009; 2010), Leal e Seal (2012), Marcuschi (2003; 2005; 2010), Milanez (1993), Possenti (1996), Suassuna (2009). A análise dos dados mostrou que as professoras participantes realizam um trabalho sistemático e de qualidade com a modalidade oral da língua, além de esse trabalho ser coerente com a concepção de linguagem e de oralidade que ambas assumem, a partir da perspectiva sociointeracionista. Ficou clara a influência, na prática de ambas, da formação inicial e continuada a que tiveram acesso. Isso demonstra a necessidade de um maior incentivo à formação continuada dos professores, tendo em vista o ensino por meio de gêneros textuais e com foco específico no trabalho com a modalidade oral. Além disso, a partir das práticas das professoras participantes, foi possível traçar um cenário que nos leva a perceber como o oral é trabalhado e concebido, o que abre novas possibilidades de trabalho com a língua materna. As aulas em que a modalidade oral foi trabalhada se mostraram como ricas oportunidades para que os alunos se colocassem por meio de suas falas, e, assim, se constituíssem como construtores dos próprios discursos.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, gêneros textuais, oralidade.

ABSTRACT

In this research, we aimed to analyse and discuss if and how teachers approach the oral textual genres on Portuguese classes. Specifically, we objective: to identify the investigated teacher's conceptions of oral language and confront them with the ones used when teaching oral genres in the classroom; to verify if the teachers insert the oral genres on their lesson's plan, by observing which genres are taught and which criteria the teachers use to choose these genres; and to verify how these oral genres are approached in practice, by observing if the teachers direct the students to the specificities of the oral language and if they try to articulate this work with other practices of the language, such as reading, writing and linguistic analysis. To achieve these objectives, we developed a qualitative research with ethnographic characteristics. We selected through a survey two Portuguese teachers as participants of the research. They both teach on the second segment of elementary school (6th to 9th grade): one at *Colegio de Aplicação* and the other at a Pernambuco state school. We conducted an interview about what they believe is important to be taught on Portuguese classes; which are their conceptions of language and oral language; which criteria they used to choose every genre they work in classrooms and how they work with oral genres – which activities they propose and what they think is important to approach concerning to the oral language. After the interview, we asked them their lesson plan, in which we observed: the textual genres they approached, specially the oral genres; the justification they gave to choose those genres; the teaching objectives related to them; and the methodological procedures they used to reach those objectives. Later on, we observed the classes of these teachers, focusing on: the implicit conceptions of language and oral language; the didactics procedures they used and the methodology applied to teach the oral genres; how they worked the specificities of oral language and the linguistic variation phenomenon. As a theoretical basis about the teaching of language and oral language, we used the following studies: Antunes (2003), Bakhtin (2010; 2000), Braun (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Fávero, Andrade, Aquino (1999; 2011), Geraldi (1997; 2006; 2009; 2010), Leal e Seal (2012), Marcuschi (2003; 2005; 2010), Milanez (1993), Possenti (1996), Suassuna (2009). The data analysis showed that those teachers perform a systematic work with the oral language. Besides that, this work is coherent with their conceptions of language and oral language, through a sociointeractionist perspective. It was clear on their practices in the classroom the influence of their beginning and continuous academic formation. It demonstrates the need of investing more on teachers academic formation, with a specific focus on the teaching of textual genre and oral language. Furthermore, through the teachers performance, it was possible to outline a scenario that makes us notice how the oral language is conceived and worked in the classrooms, what gives us new possibilities of teaching the mother tongue. The classes in which the oral language was approached were great opportunities to the students speak, and then, constitute themselves as their discuss constructors.

Key-words: Teaching of Portuguese language; textual genres; oral language.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Dicotomias estritas

Figura 1: Gráfico representativo do *continuum* fala e escrita

Quadro 2: Relação entre objetivos e procedimentos de coleta de dados

Quadro 3: Relação entre procedimentos de coleta e critérios de análise dos dados

Quadro 4: Síntese das aulas observadas da professora A

Quadro 5: Primeira sequência de aulas sobre entrevista – professora A

Quadro 6: Segunda sequência de aulas sobre entrevista – professora A

Quadro 7: Síntese das aulas observadas da professora B

Quadro 8: Sequência de aulas – professora B

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

A – Aluno

CAp – Colégio de Aplicao da UFPE

GRE – Gerência Regional de Educao

IQE – Instituto Qualidade no Ensino

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

NURC – Projeto da Norma Linguística Urbana Culta

PA – Professora A

PB – Professora B

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS PARA A TRANSCRIÇÃO

[...]	supressão de trechos
[texto]	esclarecimentos
...	pausa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Concepções de linguagem	20
2.2 Concepções de oralidade e relações fala/escrita	24
2.3 Objetos e objetivos do Ensino de Língua Portuguesa	33
2.4 Gêneros textuais e ensino	37
2.5 Ensino de oralidade	40
2.5.1 Especificidades do oral	53
2.5.2 Variação linguística	56
3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 Os participantes da pesquisa	62
3.1.2 Os perfis dos professores participantes	65
3.2 Procedimentos de coleta de dados	65
3.3 Procedimentos de análise	68
4 ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1 Professora A	72
4.1.1 Entrevista professora A	72
4.1.1.1 Concepção de linguagem	72
4.1.1.2 Concepção de oralidade	74
4.1.1.3 Trabalho com gêneros textuais, especificamente, gêneros orais	75
4.1.1.4 Critérios para a escolha dos gêneros orais	78
4.1.1.5 Atividades que realiza na abordagem dos gêneros orais	80
4.1.1.6 Aspectos da modalidade oral mais relevantes para serem trabalhados em sala	82
4.1.1.7 Articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua	84
4.1.2 Planejamento das aulas	85
4.1.2.1 Que gêneros textuais estão presentes no planejamento?	86
4.1.2.2 Os objetivos de ensino	88
4.1.2.3 Procedimentos metodológicos para atingir os respectivos objetivos	90

4.1.3 Observação das aulas	91
4.1.3.1 <i>Concepção de linguagem</i>	99
4.1.3.2 <i>Concepções de oralidade</i>	102
4.1.3.3 <i>Metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais e articulação com os demais eixos de ensino</i>	105
4.1.3.4 <i>Abordagem da variação linguística</i>	120
4.1.3.5 <i>Especificidades da modalidade oral da língua</i>	124
4.2 Professora B	129
4.2.1 Entrevista professora B	129
4.2.1.1 <i>Concepção de linguagem</i>	129
4.2.1.2 <i>Concepção de oralidade</i>	131
4.2.1.3 <i>Trabalho com gêneros textuais, especificamente, gêneros orais</i>	132
4.2.1.4 <i>Crêterios para a escolha dos gêneros orais</i>	135
4.2.1.5 <i>Atividades que realiza na abordagem dos gêneros orais</i>	137
4.2.1.6 <i>Aspectos da modalidade oral mais relevantes para serem trabalhados em sala</i>	139
4.2.1.7 <i>Articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua</i>	140
4.2.2 Planejamento das aulas	141
4.2.2.1 <i>Que gêneros textuais estão presentes no planejamento?</i>	142
4.2.2.2 <i>Os objetivos de ensino</i>	143
4.2.2.3 <i>Procedimentos metodolôgicos para atingir os respectivos objetivos</i>	144
4.2.3 Observação das aulas	148
4.2.3.1 <i>Concepção de linguagem</i>	154
4.2.3.2 <i>Concepção de oralidade</i>	159
4.2.3.3 <i>Metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais e articulação com os demais eixos de ensino</i>	164
4.2.3.4 <i>Abordagem da variação linguística</i>	187
4.2.3.5 <i>Abordagem das especificidades da modalidade oral da língua</i>	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE	205
ANEXOS	206

1 INTRODUÇÃO

Para uma sociedade democrática, segundo Bentes (2011), é essencial o exercício mediado de práticas orais dentro e fora da escola, sendo essas práticas relacionadas aos princípios de igualdade, liberdade de expressão e fraternidade.

Apesar disso, o ensino de oralidade nas aulas de língua portuguesa foi, durante muito tempo, relegado a segundo plano ou, até mesmo, inexistente. Uma das principais justificativas para esse fato é a crença de que, ao chegar à escola, o aluno já sabe falar. Outra é a associação da fala a aspectos como a falta de planejamento, a espontaneidade e, principalmente, a “erros” linguísticos (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004).

Milanez (1993) argumenta que um dos fatos para que o trabalho na escola seja pouco eficaz no que concerne ao desempenho comunicativo dos alunos é a valorização da escrita em detrimento da oralidade.

Podemos perceber, nessas relações que são estabelecidas, a influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento, que, por muitas décadas, baseou as aulas de português: o aluno precisa aprender a escrever bem, sem “erros”, já que a língua, nessa concepção, é considerada algo externo ao sujeito e este precisa adquirir a língua da escola para ser considerado como alguém que sabe “falar” (CAVALCANTE e MARCUSCHI, B., 2005, p. 124).

Essa concepção de linguagem começou a mudar, no entanto, após a década de 1980, quando, de acordo com Geraldi (2006a), passou-se a perceber a língua como interação e os acontecimentos da língua passaram a ser concebidos, necessariamente, como situados em contextos históricos, sociais e culturais.

Dessa forma, o argumento de que o indivíduo ao entrar na escola já sabe falar é invalidado se pensarmos nas mais diversas situações de uso da língua e na necessidade que socialmente todos têm de utilizar as variedades da língua a depender do contexto. Essa necessidade se acentua em relação à modalidade oral da língua, se considerarmos que, de acordo com Marcuschi (2003a, p.21), ela está muito mais presente no nosso cotidiano do que a escrita. Sobre esse aspecto, Milanez (1993) acrescenta que a oralidade é essencial para a interação entre os indivíduos, sendo esta a primeira modalidade aprendida na infância e a partir dela que um idioma se constitui.

Difícilmente um indivíduo está preparado para utilizar a fala em todos os contextos interativos possíveis, principalmente naqueles em que se faz necessário um planejamento,

pois, ao contrário do que se argumentava, há, sim, situações em que se faz necessário planejar a fala, como em certas entrevistas, debates e discursos, por exemplo. Assim, concordamos com Marcuschi (2003a, p.21) e Messias (2001) em que é papel da escola, mais especificamente do professor de português, proporcionar aos estudantes a possibilidade de adquirir as habilidades de que necessitam para se adequar às distintas situações sociais de uso oral da língua, ensinando-lhes “padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações mais correlatas” (MESSIAS, 2001).

No caso da escrita, há algum tempo já é considerado o ensino através de gêneros textuais como forma de levar o aluno a perceber a língua nos seus mais diversos contextos. Da mesma forma, acreditamos, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ser necessário, portanto, ampliar o repertório de conhecimento dos alunos com relação à fala, tal como se faz na escrita, através do trabalho com gêneros textuais orais, que permitirá aos alunos refletirem sobre a língua em situações de usos similares àquelas com as quais se depararão fora da sala de aula.

A preocupação com o estudo dos gêneros orais, tanto quanto os escritos, em sala de aula está também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), segundo os quais “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p.24).

De acordo com Milanez (1993), desde a década de 1970 estudos apontam para esse problema no ensino, em especial na França, não restando mais questionamentos sobre a importância das atividades orais e o lugar que elas devem ocupar no ensino de língua, de forma a conscientizar os alunos sobre seus usos, suas funções e regras próprias.

Apesar de todos esses posicionamentos a favor do trabalho com a oralidade e com os gêneros orais na sala de aula, sabemos que nem sempre os professores desenvolvem sistematicamente atividades orais, provavelmente por não terem acesso a cursos de formação continuada que lhes dariam essa possibilidade, entre outras razões. Dessa forma, surge a questão que pauta esta pesquisa: Se os gêneros orais são trabalhados em sala de aula, como eles são trabalhados? Em outras palavras, buscamos *analisar e discutir se e como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português*. Para isso, pretendemos: 1) *Identificar as concepções de oralidade dos professores investigados e confrontá-las com aquelas implícitas em suas abordagens dos gêneros orais em sala de aula;* 2) *Verificar se os professores inserem o oral em seus planejamentos, observando que gêneros orais vêm sendo*

explorados e com que frequência, bem como quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha desses gêneros; 3) Verificar como os gêneros orais são abordados na prática, observando se os professores direcionam os alunos, em sala de aula, para as especificidades do oral e se esse trabalho é realizado de forma articulada com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

Levantamos a hipótese de que os gêneros textuais orais, mais especificamente os orais formais públicos, ainda são pouco utilizados nas salas de aula e de que, quando isso ocorre, se dá de forma a demonstrar uma concepção de ensino de oralidade como intermédio para a realização de outras atividades, sem que o oral seja abordado como um objeto de ensino com foco específico.

Essa hipótese se baseia, por exemplo, nas pesquisas desenvolvidas por Mendes (2005) e Maciel (2006), que abordam a questão do tratamento dado aos gêneros orais nos livros didáticos, instrumentos que muitas vezes servem de guia para o professor ou são o único material de que os docentes dispõem para desenvolver seu trabalho.

A pesquisa de Mendes (2005) objetivou “verificar se, nas propostas de ensino-aprendizagem da língua oral, estabelecidas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), os gêneros orais formais e públicos estão sendo tomados como objeto de ensino e como estão sendo tratados” (p. 2). Após analisar duas bases de dados – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2002 e 2005 e algumas resenhas sobre os LDLP - e três coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental 2, a autora observou um incremento no trabalho com os gêneros orais, inclusive os da esfera pública, no decorrer desses anos, bem como maior reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita. Apesar disso, notou que, na maioria das atividades, utilizava-se a linguagem oral para trabalhar questões de leitura e compreensão de textos escritos. Como exemplo, temos as seguintes atividades, selecionadas pela autora (idem, p. 145, grifos da autora):

*Ex.1. **Converse** com seus colegas sobre o texto (c.01, v.8: 48).*

*Ex.2. **Converse** com seus colegas e professores sobre esses versos de Fernando Pessoa (c.01, v.7: 87).*

*Ex. 4. **Diga** o que achou do texto (c. 01, v.7:31).*

A autora identificou, ainda, outras atividades que utilizavam a linguagem oral como meio para a produção de textos escritos (idem, p.149-150, grifos da autora):

Ex. 7. Vocês irão assistir a um filme e no dia seguinte **discutir oralmente** com os colegas. Depois do **debate** em grupo, **cada um vai fazer uma resenha** sobre o filme (c.03, v.6:61) [...].

Ex. 10. Após a leitura de um texto sobre o humor: **Você concorda** com as afirmações desse texto? **Debata-as com seus colegas de classe**, anotando em seu caderno as opiniões apresentadas. Ao final elabore individualmente uma **dissertação** que sintetize as diferentes opiniões apresentadas e suas respectivas justificativas. Para verificar sua redação solicite a um colega de classe que o leia, observando se há erros de ortografia, pontuação [...] Entregue ao professor para que ele o avalie (c.05, v, 7:42).

Em outras atividades em que se tentava abordar os gêneros orais, nem sempre se conseguia fazê-lo de forma adequada, havendo três perspectivas de trabalho com os mesmos, de acordo com a autora:

a) uma que mobiliza os saberes prévios dos alunos, sem se ensinar propriamente o gênero; é a perspectiva da imersão, segundo a qual se aprende o gênero “fazendo”. Como exemplo, temos as seguintes atividades:

Ex.1. Escolham um fragmento do texto para ler e organizem uma **exposição oral** (c.01, v.8: 42) [...] Ex. 5. **Entrevista** com os pais. Formule perguntas aos pais para descobrir que pessoas, livros e filmes tiveram fortes influências sobre eles; pergunte a seus pais o que um ser humano mais quer e precisa para ser feliz etc. (c.02, v.7: 24)” (idem, p.158-159).

b) outra em que se trabalham apenas algumas dimensões da linguagem oral, em que algumas características do gênero são transmitidas aos alunos, mas ainda com algumas lacunas em relação às diferentes dimensões da linguagem; pode-se observar essa perspectiva no exemplo a seguir:

Ex. 9. Cada grupo irá realizar **entrevistas** junto a pessoas da comunidade, para verificar a ‘situação da vida em família’. Toda situação que envolve interlocutores virtuais requer planejamento: determinar os tipos de pessoas a serem entrevistadas; elaborar perguntas a serem feitas; discutir as formas de falar com o entrevistado. *Cada grupo irá expor os resultados*. Quem serão seus interlocutores; que tipo de recursos será utilizado; que grau de formalidade será considerado no evento. (c.04, v.8: 113-114).” (idem, p.162).

c) uma terceira em que os gêneros são efetivamente objetos de ensino e na qual se desenvolvem as diversas capacidades linguísticas envolvidas, conforme o seguinte exemplo:

Ex. 15. A **entrevista** é um intercâmbio verbal, geralmente entre duas pessoas, cara a cara, na qual um pergunta e o outro responde, ou seja, a entrevista organiza-se em turnos. O objetivo é em tese, obter informações

sobre uma pessoa ou fato especial. [Levantam-se hipóteses junto aos alunos para que comparem a entrevista com a conversa]: A conversa e a entrevista. O que é conversar? Em que pontos uma conversa cotidiana é parecida com uma entrevista? Em que aspectos são diferentes? Que outros tipos de entrevistas você conhece além das jornalísticas? Em que aspectos diferem? [Faz-se uma atividade de comparação entre as características da conversa e da entrevista e orienta-se a leitura e a exploração de uma entrevista]. [Dá-se mais algumas informações]: Transcrever uma entrevista é registrar por escrito uma conversa mais ou menos espontânea da oralidade. Uma entrevista deve parecer representada no papel do modo mais parecido possível com a conversa que a originou. Assim, os gestos, a entonação, as pausas, os silêncios devem ser levados em conta porque são tão significativos quanto as palavras (pp.106-112). [São ainda apresentados e caracterizados o entrevistador e o entrevistado, explicados os turnos e ainda mostradas algumas expressões linguísticas próprias a esse gênero: “concordo com você”, “mas gostaria que me respondesse”, “não me diga isso”, “ainda que”, “se bem que”, e outros elementos não verbais e contextuais]. [Fornecem-se mais algumas informações gerais, como por exemplo, de que se deve contextualizar a entrevista e sobre o tom a ser utilizado de acordo com o entrevistado, no caso de no momento da entrevista surgir algum conflito etc (pp. 113-117)]. [Chama atenção para a estrutura da entrevista: que, além do par pergunta resposta, podem aparecer espaços ou afastamento do assunto e que para conferir coesão ao texto, o entrevistador pode inserir perguntas criadas no momentos da edição a fim de articular o passo de um tema a outro (pp. 118-121)]. Por fim, o LDP solicita que o aluno faça a seguinte atividade: Monte, com mais dois ou três colegas, uma equipe de reportagem. A ideia é entrevistar uma personalidade que se destaque atualmente no esporte, na atividade profissional que exerce, na vida social, na cultura. As entrevistas poderão posteriormente, ser publicadas no jornal da escola e ou colocadas em exposição nos murais. Cheguem a um consenso sobre quem será entrevistado, considerando a importância do que ele tem a dizer, o interesse do público, a acessibilidade a ele [...]. Estudem a vida profissional e/ou as atividades dessa figura: o que fez até o momento, o que está fazendo atualmente, que entrevistas concedeu, que perguntas costuma responder e quais não. Preparem as perguntas com antecedência, mas estejam dispostos a fazer novas perguntas se as respostas forcingem mudança de curso. [...] Anotem como está vestido o entrevistado, seus gestos e atitudes, e o lugar da entrevista [...] Transcrevam o material [...] Indiquem, por meio de anotações entre parênteses, os índices não verbais que vocês consideram significativos: risos, hesitações, movimentos do corpo, tons de voz, interjeições [...] (pp. 129-130). (c.06, v.7: 106-130).” (idem, p. 166-167).

A autora conclui que, embora quantitativamente a linguagem oral pareça estar disseminada nos LDLP, em uma análise mais detalhada percebe-se uma dificuldade relativa à maneira como o oral deve ser trabalhado, havendo pouca influência das teorias sobre oralidade nas práticas em sala de aula.

Maciel (2006), por sua vez, buscou “investigar as estratégias didáticas para o ensino da linguagem oral nos manuais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), buscando compreender se as estratégias presentes nesses manuais contribuem para

que os alunos se apropriem das práticas discursivas da oralidade”. Para isso, analisou duas coleções de livros didáticos recomendadas com distinção pelo PNLN, e observou que, embora os autores dessas coleções busquem abordar os gêneros orais, vários deles não são tratados em nenhuma atividade. Por outro lado, a autora percebeu que, nos livros, procura-se realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. No que concerne à relação entre fala e escrita, a autora encontrou problemas nas atividades de uma das coleções que podem levar os alunos a conceitos equivocados, como no exemplo a seguir, em que a fala é tratada, de forma genérica, como o lugar da informalidade e da espontaneidade:

Exemplo 07:

(C2/L1/U3:72) **fragmento 1** - “Meu nome é Celina Tembê porque sou da tribo Tembê. Estou começando a aprender a língua de nossa tribo. Gosto de viver perto do rio, quero ficar aqui o resto da vida...”

(C2/L1/U3:77) Como você pode observar, o texto de Celina está entre aspas (“ ”). Isso deveria significar que a pessoa que o escreveu reproduziu integralmente, fielmente, as palavras de Celina. No entanto, percebe-se que isso não ocorreu, pois o texto não apresenta as marcas próprias da fala, mas sim as marcas próprias da escrita. A seguir, leia como, possivelmente, Celina teria falado sobre ela.

(C2/L1/U3:77) **fragmento 2** Eu me chamo Celina, Celina Tembê. Eu sou da tribo Tembê. Eu tô começando a aprender a língua da tribo Tembê. Eu gosto de viver perto do rio. Eu quero ficar aqui o resto da vida. Eu adoro a floresta. Eu fico triste quando as pessoas derrubam as árvores das florestas (...)

Observam que, na linguagem falada, geralmente costumamos:

- Usar frases curtas para expor as idéias, uma a uma, sem estabelecer muita relação entre elas;
- Repetir palavras, expressões e até mesmo frases;
- Usar uma linguagem mais simples, menos elaborada;
- Reduzir alguns sons das palavras.”(idem, p.71-72, grifos da autora).

Além disso, a autora observou também o pouco espaço destinado aos gêneros orais em relação aos escritos e pouca clareza no que concerne à concepção de oralidade adotada.

Acreditamos, então, que a pesquisa que realizamos trará mais aprofundamento para os estudos relacionados à oralidade, permitindo que se reflita sobre como o trabalho com o oral é concretizado em sala de aula. Além disso, suscitará reflexões sobre se o oral é de fato um objeto passível de didatização ou se ele é um eixo do trabalho com a linguagem geral. Da mesma forma, a pesquisa possibilitará que se tenha mais clareza sobre como deve ser realizado o trabalho com a oralidade na sala de aula, especificamente com os gêneros orais, já que, de acordo com Marcuschi (2003b, p.36), “ainda não se tratam de modo sistemático os gêneros orais em geral. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas”.

A relevância desta pesquisa também pode ser percebida ao considerarmos que o trabalho adequado com a modalidade oral – por ser esta utilizada nas suas formas mais coloquiais no cotidiano dos alunos – pode proporcionar uma maior aproximação destes da realidade escolar e, além disso, possibilitar a redução dos preconceitos, ainda presentes em nossa sociedade, decorrentes de diferenças entre as falas de indivíduos que fazem parte de realidades diversas, já que, de acordo com Castilho (1998, p. 21), “ver considerado na escola seu modo de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação (...) são os ideais de formação linguística do cidadão numa sociedade democrática”. No mesmo sentido, Bentes (2011) acredita que o trabalho com as práticas orais possibilitaria uma melhoria no acesso e permanência dos alunos na escola. Dessa forma, ressalta a importância da formação de “sujeitos capazes de conhecer, respeitar e solidarizar-se com as **diferenças**” (p. 44, grifos da autora).

Nosso trabalho está composto por quatro partes. No primeiro capítulo, estabelecemos nossas bases teóricas, trazendo discussões sobre concepções de linguagem e oralidade, as relações entre fala e escrita, os objetos e os objetivos de ensino de língua portuguesa, o conceito de gêneros textuais e suas relações com o ensino, o ensino de oralidade, as especificidades da modalidade oral da língua e a variação linguística. Em seguida, no segundo capítulo, discutimos sobre nossos fundamentos metodológicos, os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados, bem como o perfil dos professores participantes da pesquisa. No terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, do estudo dos planos de aulas e das observações de aulas de ambas as docentes, a partir das categorias estabelecidas na metodologia. Por fim, apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa, sem a pretensão de esgotarmos o tema, mas sim no intuito de abrir caminhos para outras perspectivas acerca do ensino da oralidade e ampliar os espaços para novos trabalhos sobre o tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de buscarmos analisar e discutir se e como são abordados os gêneros orais nas aulas de português, apoiamo-nos em autores que vêm discutindo diferentes concepções de linguagem e oralidade, novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros textuais no ensino, bem como as especificidades que devem ser consideradas no trabalho com os gêneros orais.

2.1 Concepções de linguagem

Inicialmente, acreditamos ser importante afirmar que, nesta pesquisa, consideramos a língua como interação, perspectiva ligada às teorias enunciativas, propostas, entre outros, por Mikhail Bakhtin. Conforme essa concepção, acredita-se que é a partir da linguagem que o indivíduo se coloca no mundo, interagindo com seus interlocutores e estabelecendo com eles compromissos e vínculos diversos.

Bakhtin (2010) inicia sua discussão acerca da língua, da fala e da enunciação questionando como um sistema de normas imutáveis, como o de línguas, pode se conformar à realidade¹. A partir desse questionamento, ele faz uma crítica aos que aderem ao objetivismo abstrato, devido ao fato de estes afirmarem que o sistema linguístico é externo e independente da consciência do indivíduo. O autor critica também aqueles que apoiam o subjetivismo individualista, para quem a enunciação é um ato exclusivamente individual, ou seja, interno ao sujeito. Em relação a esse pensamento, Bakhtin (idem) defende que a expressão, necessariamente, é composta de duas faces: “o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior” (p. 115). Assim, ele afirma que essas duas faces são criadas a partir de um mesmo material e que não deve haver diferenciação qualitativa entre ambos. O autor defende, além disso, que o centro que organiza a expressão situa-se no exterior, e que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*” (idem, p. 116).

Dessa maneira, Bakhtin é um dos primeiros autores a apontar para a face social da linguagem e a valorizar aspectos como a fala e a enunciação. Assim, o autor destaca o fato de que a forma linguística se concretiza para o locutor em um contexto de enunciações precisas

¹ Tal texto é escrito em 1929, portanto algumas décadas antes da virada linguística, que trouxe inovações para a maneira de se abordar a linguagem.

e, assim, as palavras não são apenas palavras, mas sempre vêm acompanhadas de “um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 99).

O autor reforça que o sentido da palavra depende do contexto, havendo tantas significações quanto contextos existentes, ao mesmo tempo em que a palavra é una, já que há, em todas essas significações, um sentido comum. De acordo com o autor,

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (idem, p. 111).

Bakhtin (idem) afirma, então, que a enunciação se dá a partir da interação entre dois indivíduos organizados socialmente, e que a palavra existe em função de um interlocutor, variando a depender de quem seja este e não sendo possível, portanto, a existência de um interlocutor abstrato. Tal direcionamento da palavra em função do interlocutor é bastante importante, segundo o autor, por levar à consciência de que ela compõe-se de duas faces:

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (p.117, *grifos do autor*).

Para o autor, o locutor é, em certa medida, o detentor da palavra, em seu momento de materialização. Entretanto, no momento em que a palavra se torna signo e se realiza na enunciação, tal realização depende das relações sociais e, portanto, do interlocutor.

Dessa forma, segundo o autor, quem organiza toda enunciação é o exterior, ou seja, o meio social em que o indivíduo está envolvido. A enunciação é, portanto, produto da interação social, seja ela mais imediata ou mais ampla. Em paralelo, a língua não é formada, na concepção do autor, por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem por uma enunciação monológica por si só, mas sim pela interação verbal, que se constitui pelas enunciações.

Bakhtin (idem) destaca, então, que a língua só se concretiza e evolui por meio da “comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (p.128). Considerando-se esse fato, o estudo da língua deve-se voltar, de acordo com o autor, primeiramente para as formas de interação verbal e

suas condições de realização; depois para as formas das diferentes enunciações e dos atos de fala isolados e, por último, para o estudo das formas linguísticas na maneira tradicional, uma vez que é assim que a língua se transforma: primeiramente pela evolução das relações sociais para, por último, chegar às mudanças na forma linguística.

Embora concordemos com essa concepção de linguagem como forma de interação, reconhecemos também a existência de duas outras concepções.

A primeira delas, de acordo com Travaglia (2006), é fundamentada nos estudos linguísticos tradicionais e nas gramáticas normativas, e vê a linguagem como expressão do pensamento; assim, acredita-se que as pessoas não se expressam bem por não pensarem direito. A expressão seria construída no interior do indivíduo e traduzida em sua exteriorização. Tal concepção, portanto, considera a enunciação um ato monológico, que não é afetado pelas circunstâncias sociais que a envolvem. Dessa forma, a exteriorização do pensamento através da linguagem depende exclusivamente da capacidade do indivíduo de organizar seu pensamento, por meio de regras que devem ser seguidas para essa organização.

A segunda concepção, que é representada pelos estudos ligados ao estruturalismo, a partir de Saussure, e ao transformacionalismo, por meio de Chomsky, toma a linguagem “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação” (idem, p. 22). Nela, a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam a partir de regras e por meio dos quais se transmite uma mensagem de um emissor a um receptor. Os falantes devem, portanto, dominar esse código e utilizá-lo de maneira preestabelecida para que a comunicação possa se efetivar. De acordo com o autor, “essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização” (ibidem), o que resultou na desconsideração dos interlocutores e das situações de uso como essenciais para a constituição da língua.

Koch (2006) mostra como, para cada uma dessas concepções de linguagem, há uma diferente concepção de sujeito.

A concepção de língua como expressão do pensamento toma o sujeito como psicológico, individual, aquele que domina suas próprias ações e constrói uma representação mental que deveria, segundo suas intenções, ser assimilada pelo interlocutor da mesma maneira como foi planejada. Assim, é o sujeito da enunciação o único responsável pela construção do sentido do texto.

Já na concepção de língua como estrutura ou instrumento de comunicação, há um “assujeitamento” do indivíduo pelo sistema, ou seja, o indivíduo não é dono de sua vontade e

tem sua consciência produzida de fora para dentro. Assim, “ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra” (idem, p. 14).

Por fim, na concepção de língua como interação, tem-se a noção de sujeito como entidade psicossocial. A partir dessa noção, o sujeito é ativo na produção do social e da interação, ou seja, “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados” (idem, p. 15). Por meio dessa concepção de língua e dessa noção de sujeito, chega-se, segundo a autora, a um equilíbrio entre sujeito e sistema, em que tudo que é externo ao sujeito passa por ele para se constituir.

A concepção de texto também muda, conforme a autora, a depender da concepção de linguagem e de sujeito.

Na primeira concepção (expressão do pensamento), o texto é tomado como um produto pronto do pensamento do autor, e nada resta ao seu ouvinte, a não ser absorver esse pensamento.

A partir da segunda concepção em questão, a de língua como instrumento de comunicação, tem-se uma concepção de texto como uma codificação de um emissor a ser decodificada pelo locutor. Assim, este necessita apenas conhecer o código, uma vez que o texto, por ser codificado, é totalmente explícito. Mais uma vez, o papel do interlocutor é totalmente passivo.

Na terceira concepção de língua, a que a toma como interação, e que considera os sujeitos como construtores sociais, o texto é o lugar de construção dos sujeitos e da interação. Assim, há espaço nos textos para a existência de implícitos que só se detectam quando se tem em mente o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Desse modo, a compreensão é “uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (idem, p. 17, grifos da autora) e deixa de ser entendida como captação mental ou decodificação de mensagens, bem como exige a mobilização de vários saberes no momento da interação.

Tendo em vista tais aspectos, Geraldi (2006a) discute como, dentre as deficiências do sistema educacional brasileiro, está o baixo desempenho linguístico dos alunos na utilização da língua, tanto em sua modalidade oral, quanto na escrita. O autor mostra que, embora algumas interpretações desse acontecimento estejam equivocadas, é necessário reconhecer um fracasso da escola e, especificamente, do ensino de língua na forma como ele vem sendo concretizado.

Para refletir sobre tal ensino, ele acredita que, primordialmente, é preciso ter em mente que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (idem, p. 40). Junto a isso, ele defende também que, antes de discussões sobre o que ensinar e como ensinar, é preciso se questionar “para que” ensinar. Esse questionamento dará as diretrizes para as demais perguntas e, da mesma maneira como essas, envolve uma concepção de linguagem e uma postura em relação à educação.

Assim, baseado em Bakhtin, o autor assume a concepção de língua como interação para o ensino, por acreditar que essa última concepção implica em uma postura diferenciada em relação à educação e ao ensino de língua, já que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (idem, p. 41). A partir dessa concepção, conforme o autor, estudar a língua é tentar compreender os compromissos criados por meio da fala e as condições que um falante deve seguir para fazer uso da língua de determinada maneira em situações específicas. Assim, não cabe mais seguir classificações e denominações de gramáticas escolares, mas sim estudar as relações que se estabelecem entre os sujeitos no momento da interação.

Nesse sentido, em um ensino baseado na concepção de língua como interação, o autor acredita que “as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão” (idem, p. 46). Geraldi (2009) afirma, ainda, que a língua não pode ser tomada no ensino como um objeto pronto *a priori* e que é transmitido pelo professor, já que a linguagem “faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia” (GERALDI, 1991, apud GERALDI, 2009, p.49).

2.2 Concepções de oralidade e relações fala/escrita

A partir dessas concepções de linguagem constituem-se também diferentes concepções de oralidade. Sobre estas, concordamos com Milanez (1993, p. 207), que diz que “numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ (assim como saber escrever) não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas **atingir um objetivo dentro de determinada situação comunicativa**” (grifos da autora).

As mudanças de concepção de linguagem, sujeito e texto levam a novas maneiras de se perceber também as relações entre oralidade e letramento. A partir da percepção de língua

e texto como “um conjunto de práticas sociais”, Marcuschi (2010, p.15) defende que não é possível realizar investigações sobre a oralidade e o letramento sem articulá-los a seus papéis na civilização contemporânea. Da mesma maneira, não é possível, segundo o autor, estabelecer as semelhanças e diferenças entre os contrapontos formais dessas práticas, ou seja, a fala e a escrita, sem associá-las a seus usos cotidianos.

Essa transformação na maneira de perceber tais relações se deu a partir dos anos 1980, como uma reação aos estudos que percebiam a oralidade e a escrita como opostas, além de defenderem uma supremacia cognitiva da escrita. Atualmente, conforme o autor, prevalece a visão de que oralidade e letramento são práticas sociais e culturais complementares.

No que concerne à presença da oralidade e da escrita na sociedade, Marcuschi (2010) afirma que atualmente a escrita está presente em quase todas as práticas cotidianas, ocorrendo junto a práticas de oralidade em vários contextos e com diferentes objetivos. Não se sabe ainda, de acordo com o autor, quais os gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, que estão mais presentes em cada um desses contextos.

O autor aponta como um fator relevante para se compreender a maneira como são tratadas as relações entre fala e escrita o ‘status’ que a escrita ganhou ao longo do tempo, por se tornar uma tecnologia indispensável no cotidiano e por ser uma forma de registro das atividades sociais de letramento. Por outro lado, o autor ressalta que o homem é principalmente caracterizado pela fala, e não pela escrita. Nenhum desses fatores, no entanto, pressupõe que uma das modalidades é superior à outra, ou que a escrita é uma representação da fala, por exemplo. Ambas são, na visão do autor, práticas de uma mesma língua com características diferentes, mas que não supõem dois sistemas distintos.

Embora considere esses aspectos, Marcuschi afirma que é necessário ter consciência da “primazia cronológica” (p.17) da oralidade e dos valores sociais que estão implícitos na valorização da escrita, principalmente por se tratar de uma tecnologia aprendida em contextos formais, o que lhe confere maior valor.

O autor destaca, então, que é importante se indagar se “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas” (idem, p. 26). A partir dessa indagação, ele destaca diferentes maneiras de se observar essas relações e, ao mesmo tempo, busca sugerir a maneira que ele acredita ser a mais adequada para tratar essas duas modalidades da língua.

A primeira dessas maneiras é a que se apoia sobre numa dicotomia, ou seja, abordam-se a fala e a escrita como opostas. Isso se dá, conforme o autor, devido ao fato de que os autores que trabalham nessa perspectiva se apoiam no código linguístico, sem se preocupar

com os usos da língua ou com a produção textual. Foi essa perspectiva, de acordo com o autor, que originou o prescritivismo de uma única norma linguística. Tem-se, aí, portanto, a clara influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento, uma vez que esta não contempla os usos e as situações de produção dos discursos. É a partir dessa perspectiva que se tem uma divisão entre língua falada e língua escrita, tendo cada uma propriedades específicas e exclusivas, como se pode ver no quadro abaixo, reproduzido do autor (idem, p. 27):

Quadro 1: Dicotomias estritas

Fala	<i>Versus</i>	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

A partir disso, ele discute como, embora essa visão dicotômica dê “bons resultados na descrição estritamente empírica” (p. 28), ela é totalmente insensível aos fenômenos dialógicos e discursivos. Além disso, ela tem o problema de conceituar a fala como caos, espontaneísmo e erro, em oposição à escrita, que seria o lugar “da norma e do bom uso da língua” (idem, p. 28).

A segunda tendência, de acordo com o autor, é a culturalista, que, apesar de olhar mais a língua por suas práticas, é pouco adequada para a análise dos acontecimentos da língua por ser mais desenvolvida em outras áreas do conhecimento, como antropologia e psicologia. Para alguns teóricos que se filiam a essa perspectiva, a escrita é um avanço cognitivo dos indivíduos e sua introdução provocou grandes alterações na vida humana. Marcuschi destaca, então, o valor dado à escrita nessa perspectiva, ressaltando, entretanto, que esse valor não é intrínseco, mas sim relacionado à sociedade em que a escrita se desenvolve e à importância dada à escrita por essa sociedade. A partir disso, o autor resalta alguns problemas encontrados na visão dos autores adeptos dessa tese, tais como o etnocentrismo, a

supervalorização da escrita e o tratamento globalizante em relação ao letramento, deixando-se de perceber as heterogeneidades sociais em relação à língua.

A terceira perspectiva destacada pelo autor é a variacionista, que propõe aspectos específicos em relação à abordagem das linguagens padrão e não-padrão no ensino. O autor aponta como saliente nessa perspectiva o fato de não se buscar evidenciar diferenças entre fala e escrita, mas sim entre variedades linguísticas diferentes. Esses teóricos buscam mostrar que a decisão de qual das variedades será considerada a padrão é muito mais ideológica do que linguística. Além disso, outro aspecto a se destacar seria o fato de que essa perspectiva demonstra que a variação se dá nas duas modalidades da língua, evitando a associação da escrita à língua padrão. Entretanto, o problema dessa perspectiva, na opinião do autor, é a tentativa de desenvolver nos indivíduos um desempenho dialetal, o que seria impossível, segundo o mesmo.

A quarta perspectiva apresentada por Marcuschi é a sociointeracionista, que tem como princípio a percepção da linguagem como interação. De acordo com essa visão, ambas as modalidades da língua apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Assim, esse ponto de vista distancia-se de algumas visões equivocadas anteriores, embora necessite, de acordo com o autor, aprofundar-se nas explicações dos fenômenos da língua. O autor destaca que há, aí, a possibilidade de analisar os fenômenos linguísticos em relação com as situações de interação, situadas socio-historicamente, tendo como um de seus objetos, portanto, os gêneros textuais e seus usos.

Ao analisar cada uma dessas perspectivas, Marcuschi destaca, então, que não há um consenso sobre as relações entre fala e escrita, e que isso se dá principalmente devido ao dinamismo que envolve essas duas modalidades. Ele afirma então, que:

Discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). 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. (idem, p.34).

Dessa forma, faz-se necessário, de acordo com o autor, que a relevância tanto da oralidade quanto do letramento seja explicitada a partir das práticas de linguagem, por meio

das quais são determinados o papel, o lugar e a importância de cada um; não se trata, pois, de uma relação oposta, mas sim situada num “contínuo sócio-histórico” de práticas.

A oralidade, então, é uma prática social com objetivos de interação definidos, que se manifesta em diferentes gêneros textuais por meios sonoros. A mesma pode variar entre formas mais ou menos formais, a depender do contexto de uso.

Já a fala é, para Marcuschi, “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (idem, p. 25). A fala é caracterizada pela utilização da língua em forma de sons, com algumas características específicas, envolvendo aspectos prosódicos e outros recursos expressivos, como gestos e movimentos do corpo. A escrita, da mesma maneira, é uma forma de “produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica” (p. 26).

O mesmo autor define letramento como sendo as práticas sociais relacionadas à escrita, abarcando desde uma apropriação mínima até um domínio profundo da escrita, bem como a participação significativa em eventos de letramento.

Assim, a maior diferença entre fala e escrita seriam os aspectos sonoro e gráfico, podendo essa visão ser ampliada no sentido de englobar “na **fala** todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na **escrita** todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita” (idem, grifos do autor).

O autor passa, então, a destacar alguns aspectos que considera relevantes para serem observados nessa relação. Primeiramente, ele destaca que a língua, tanto falada quanto escrita, “reflete, em boa medida, *a organização da sociedade*” (idem, p. 35, grifos do autor). Isso se dá devido às relações entre a língua e as representações sociais, por ser por meio dela que os seres humanos podem estabelecer suas crenças e seus pontos de vista sobre os variados acontecimentos do mundo. Assim, junto à cultura, o que torna o ser humano mais peculiar dentre os demais seres vivos é “o fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais do que um sistema de classificação” (ibidem).

Outro ponto a ser levado em consideração de acordo com o autor é que nem a fala nem a escrita têm intrinsecamente aspectos positivos e negativos, assim não há uma modalidade que seja superior à outra, sendo necessário, para que esses tipos de relações sejam estabelecidas, que se observe o que se está comparando e a heterogeneidade dessas relações, que variam a depender dos usos.

Além disso, o autor ressalta que a oralidade não desaparecerá e, junto à escrita, é um grande meio de expressão da atividade humana, sendo intrínseca ao ser humano e reflexo de fatores como identidade regional, social e grupal.

Em relação aos usos da língua, Marcuschi ressalta, de forma bastante enfática, que a utilização de uma ou de outra modalidade dependerá da situação, havendo práticas que são mais adequadamente mediadas pela escrita e outras pela modalidade oral da língua. Assim, “*oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas*” (idem, p. 37, grifos do autor).

O autor propõe, então, que se deixe de analisar a oralidade a partir do olhar para a escrita e que as diferenças entre ambas sejam percebidas dentro de um contínuo em que as variações de gêneros decorrentes das práticas sociais se situam. Haveria, então, um gênero que seria o protótipo da fala (que não seria comparável a um gênero escrito), e outro o da escrita, havendo ainda os gêneros que poderiam ser considerados mistos, por possuírem características de ambas as modalidades.

Dessa forma, o autor destaca que uma das questões centrais é “a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos” (idem, p.38), já que são diferentes realizações de uma mesma gramática, mas com peculiaridades que fazem com que uma modalidade não seja a representação da outra.

Tendo esses aspectos em mente, Marcuschi elabora um gráfico (Figura 1) para representar o contínuo dos gêneros textuais em relação à fala e à escrita, distinguindo-os em relação à estratégia de formulação e destacando o fato de que ambas as modalidades variam.

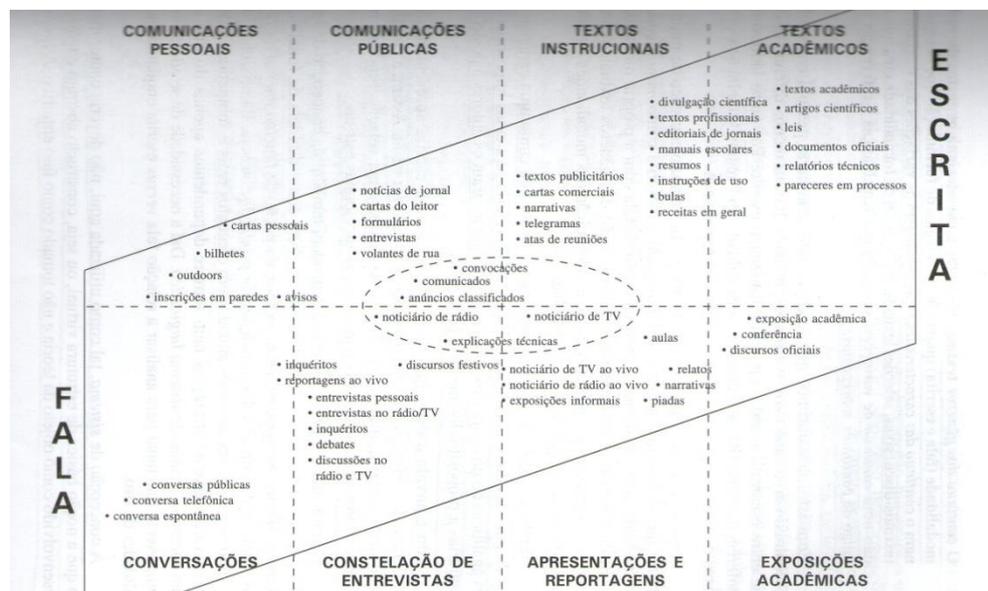


Figura 1 – Gráfico representativo do *continuum* fala e escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 41)

Com vistas a explicar sua hipótese acerca das relações entre fala e escrita de um ponto de vista sociointeracional, Marcuschi (idem, p. 42) afirma que:

O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*. (grifos do autor).

Assim, o autor busca explicar que ambas as modalidades variam em um *continuum*, e a comparação entre elas deve ser pautada nesse *continuum*, que envolve as condições de produção e o uso da língua.

Fávero, Andrade e Aquino (2009) colocam-se, a respeito das relações entre a fala e a escrita, junto à perspectiva de Marcuschi, ao afirmar que as duas modalidades situam-se em um *continuum* que vai do menos para o mais formal e ao ressaltar as dificuldades de se relacionar fala com escrita devido à existência de uma tentativa de elaborar tipologias em que gêneros e tipos textuais estão misturados sem que se realizem profundas análises entre os gêneros de cada modalidade que se corresponderiam nesse *continuum*. As autoras destacam, então, que “para o estabelecimento das relações entre fala e escrita, sem que haja distorção do que de fato ocorre, é preciso considerar, portanto, as condições de produção” (p. 74).

As autoras realizam, a partir disso, um apanhado de alguns autores que abordam essas relações, destacando que a língua falada não possui uma gramática diferenciada da escrita, mas que suas formas de concretização é que são distintas.

Segundo as mesmas, algumas pesquisas abordam como especificidades da língua falada a menor quantidade de palavras, que, em geral, têm menos sílabas e frases mais curtas, além de maior quantidade de palavras de referência. Outro ponto importante é que há fatores como contexto e objetivo da comunicação, características dos participantes e seu grupo social que afetam a escolha lexical – tal qual no texto escrito – e que é preciso tê-los em conta no momento da análise de um texto, tanto falado quanto escrito.

De acordo com a literatura analisada pelas autoras, as grandes diferenças existentes entre fala e escrita se dão devido aos aspectos particulares de cada tipo de texto analisado. Assim, no mesmo sentido que Biber (1988, apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), as autoras afirmam que “essas diferenças se acentuam dentro de um *continuum* tipológico” (p. 75), o qual variaria de textos mais informais aos mais formais, podendo haver textos informais tanto na fala quanto na escrita.

Paralelamente à visão de Biber, as autoras trazem a abordagem de Ochs (1979, apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), que classifica os textos em quatro tipos, nessa mesma perspectiva: falado não-planejado, escrito não-planejado, falado planejado e escrito

planejado, destacando que há na língua falada uma tendência para o não-planejado, ou para o planejamento local, no momento da concretização da interação. Para fundamentar essa afirmação sobre o planejamento local da fala, as autoras utilizam-se da teoria de Chafe (1982, *apud* FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), que traz como características da fala a fragmentação, em oposição à integração, esta mais presente na escrita; o envolvimento, oposto ao afastamento, também mais comum na modalidade escrita da língua.

No mesmo sentido dessas distinções elaboradas por Chafe (*idem*), Biber (1988, *apud* FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009) classifica quatro gêneros textuais, também em um contínuo que se aproxima das relações entre fala escrita: “muitas pronominalizações e passivas, poucas nominalizações e passivas, muitos pronomes e contrações, poucos pronomes e contrações” (p. 78). Essa classificação, como se observa, pauta-se nas questões mais estruturais do texto.

As autoras destacam, então, que, apesar de muitos autores já terem tratado dessa questão das relações entre fala e escrita, suas abordagens não foram eficazes, uma vez que as modalidades não foram descritas de modo adequado ou foram relacionadas a extremos, em geral baseados na valorização da escrita.

Apesar dessa consideração, percebe-se ainda que, em muitos momentos do texto das autoras, principalmente nos exemplos que trazem, as condições de produção não são levadas em conta e a oralidade é associada de forma generalizada à conversação espontânea, o que contribui para que algumas concepções que as mesmas consideram equivocadas sejam reforçadas em suas abordagens.

Em outro texto, Fávero, Andrade e Aquino (2011) já revelam uma pequena mudança nessa perspectiva, ao afirmarem que ambas as modalidades apresentam as características de “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade” (p. 13), situando-se em um contínuo, por meio do qual devem ser analisadas a partir dos usos em situações de comunicação. Além disso, defendem que é preciso ter em mente que a diferença entre a oralidade e a escrita se dá devido às escolhas do enunciador, as quais dependem das especificidades da situação de uso e dos gêneros textuais a serem utilizados. Junto a isso, as autoras consideram que, uma vez que toda atividade de linguagem se constitui por uma interação, esta é que deve ser observada para que se analisem as produções orais e escritas.

Outro ponto que as autoras destacam para mostrar que as diferenças entre as duas modalidades estão situadas nos usos é o fato de que, cognitivamente, o processamento do texto escrito e o do texto oral apresentam vários aspectos similares, sendo a interatividade

uma estratégia que pode ocorrer em ambas as modalidades da língua. As autoras afirmam, também, que a escrita e a oralidade não podem ser pensadas como invariantes, uma vez que há diferenças causadas pela diversidade de condições de produção e situações comunicativas.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) destacam, por sua vez, o fato de que a escrita não pode ser substituída do oral, e buscam esclarecer que a consideração generalizada da fala como algo mal estruturado e da escrita como o fundamento normativo da língua faz com que sejam ignoradas as diferentes possibilidades de uso da mesma, nos mais diversos contextos; ou seja, nessa perspectiva, desconsidera-se o fato de que tanto na oralidade como na escrita podem existir formas mais ou menos formais, padrão e não padrão.

Os autores, apesar de acharem que há diversos tipos de oral, tanto espontâneos quanto mais formais, consideram importante diferenciar dois tipos que têm características muito diferentes: o oral espontâneo, cujas características mais marcantes são a fragmentação e a descontinuidade, embora se tenha vários aspectos de regularidade em sua produção; e a oralização da escrita, que é dependente de um texto escrito e limitada a ele. Entre esses dois “orais” extremos, situar-se-iam todos os outros orais.

Schneuwly (2004) afirma que, ao se tomar o oral como multiforme, não há oposição entre oral e escrita; nem, da mesma forma, uma definição uniforme da oralidade em relação à escrita, uma vez que não existe “o” oral, mas “os” orais, que se materializam por meio dos gêneros nos quais se utiliza por essência a modalidade oral da língua.

Da mesma forma, Antunes (2003) acredita que é preciso ter em mente que, apesar das especificidades das modalidades oral e escritas da língua, não se encontram diferenças essenciais nas mesmas, uma vez que as duas são utilizadas para a concretização da interação verbal. Ambas as modalidades se constituem por meio de diferentes gêneros textuais, de forma diversificada, não havendo sentido em classificar a fala como espontânea, relaxada e sem planejamento, e a escrita como uniforme e correta.

A partir das visões desses autores, consideramos, portanto, a oralidade como uma modalidade da língua que possui características particulares e que, através do meio sonoro, configura-se por meio de práticas sociocomunicativas definidas por objetivos específicos e situadas em um contínuo. No que concerne especificamente às relações entre fala e escrita, acreditamos que elas são duas modalidades da língua que se fazem presentes de forma integrada na sociedade. Elas podem se concretizar de múltiplas formas, mais ou menos formais, e, por isso, não podem ser vistas de maneira dicotômica, mas sim, numa perspectiva sociointeracionista, por meio dos contextos de interação e de forma situada sócio-

historicamente. Para que tal visão seja possível, faz-se necessário conceber essas relações em um *continuum* de gêneros textuais em que ambas as modalidades variam.

2.3 Objetos e objetivos do ensino de língua portuguesa

Essas diferentes concepções de linguagem e oralidade e as mudanças teóricas que delas decorrem trazem uma série de consequências para o ensino de língua portuguesa. Há uma mudança de paradigmas que, de acordo com Crescitelli e Reis (2011), deixa os professores inseguros em relação ao que ensinar, à forma como se deve ensinar e aos objetivos do ensino.

Por muito tempo, as escolas brasileiras estiveram exclusivamente voltadas para a elite. Os saberes a serem transmitidos pela escola eram, portanto, aqueles que faziam parte da gama de interesses dessa elite. Soares (1998) afirma que o fato de os alunos fazerem parte de uma mesma classe social fazia com que houvesse menor presença de variedades linguísticas na escola e, como consequência, epistemologicamente a concepção em que se baseavam os professores era primordialmente a de língua como expressão do pensamento.

A mesma autora mostra como, a partir dos anos 1960, com a crescente industrialização brasileira, passa a haver uma demanda por escolarização e uma consequente democratização do acesso à escola, ou seja, as classes menos privilegiadas passaram a ter acesso à sala de aula, apesar de isso não significar uma ampliação efetiva do acesso ao conhecimento.

A presença de classes sociais distintas na escola passa a evidenciar a existência de variedades linguísticas e a necessidade de um tratamento pedagógico da língua que abarcasse essas diferenças. Weber (2009) destaca que é a partir daí que se começa a questionar a escola como reprodutora cultural da classe dominante, evidenciando-se as desigualdades sociais existentes no Brasil.

Louzada (1994) comenta que, mesmo com a expansão do ingresso na escola de indivíduos de classes sociais diversas, continuou-se a ensinar na escola “o *que e como* se ensinava há 20 ou 30 anos atrás” (p. 13, *grifos da autora*). Esse é, segundo ela, um dos motivos que justificam o fracasso escolar: o fato de não se considerar para quem se está ensinando, o que levaria à conclusão de que, em geral, quem está na escola não é falante da norma que nela ensinada.

A partir da década de 1980, então, ocorre uma mudança no que sempre havia sido tomado como objeto de ensino da língua. Suassuna (2009, p. 37) mostra como, para compreender essa mudança, é necessário inserir a questão da prática da linguagem no âmbito

da virada pragmática. Essa virada significou “a ruptura com modelos teóricos clássicos da linguística imanente, os quais não levavam em conta dados do processo histórico de produção da linguagem, entre eles, os *sujeitos* e suas *relações*.”. A autora defende que tomar a língua como forma de interação implica percebê-la, tal como a sociedade, como “um processo complexo, carregado de contradições” (p. 39). A partir da adoção dessa concepção de linguagem, surge também uma nova meta para o ensino de português, que é ampliar as formas de interação pela linguagem. Assim, a autora defende que é a partir da compreensão da interação que se deve aprender o conteúdo gramatical.

Dessa maneira, a produção da linguagem é tomada como objeto de reflexão no ensino. Nesse contexto, Geraldi (2006b) propõe um ensino que, partindo da interação pela linguagem e tomando, portanto, o texto como objeto de ensino, se baseia em três práticas: leitura, produção de texto e análise linguística.

Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que já há um tempo razoável que se considera que o ensino de língua portuguesa no Brasil tem como base o texto. Esse uso do texto na sala de aula, no entanto, nem sempre foi realizado de maneira alinhada à concepção de língua como interação. Muitas vezes o texto é tomado, de acordo com as autoras, como pretexto para a realização do mesmo ensino de antes, pautado na gramática tradicional.

Da mesma forma, Antunes (2003) ressalta o fato de que análises da forma como o ensino de língua se concretiza nas salas de aula demonstram que este ainda se baseia no estudo de palavras e frases descontextualizadas, objetivando a memorização de regras, em detrimento do desenvolvimento da consciência de que a língua só funciona em uso, nas diferentes situações de interação.

Um aspecto que contribuiria para isso seria, na percepção de Rojo e Cordeiro (2004), o fato de algumas teorias relacionadas ao texto generalizarem certos conceitos na busca de uma classificação mais geral, que nem sempre se aplicava a todos os textos que estavam sendo classificados. Além disso, nem sempre as situações de produção dos textos abordados eram levadas em consideração, sendo desvalorizadas em relação às das leituras voltadas para extração de informações.

Essa perspectiva do uso do texto na sala de aula, visto como algo situado social, histórica e culturalmente – inicialmente proposta por Geraldi na década de 1980 – se fortalece no fim da década de 1990, com o lançamento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando os gêneros textuais, tanto escritos como orais, aparecem como a melhor forma de se conduzir o ensino de língua portuguesa que se baseia nos princípios interacionistas. A partir daí, as autoras acima citadas apontam duas principais novidades: o

ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e de circulação.

Crescitelli e Reis (2011) também destacam a importância dada, nos PCN, ao texto no ensino de língua portuguesa, ou seja, propugna-se um ensino não mais baseado em segmentos da língua fora de contexto, como palavras e sentenças, mas que tome o texto como evento discursivo, indo além da análise textual simplesmente para a identificação de informação e estruturas. Antunes (2003) também afirma que as concepções voltadas para o ensino de língua como interação se fazem presentes nos PCN, que colocam o aprendizado das dimensões discursivas e interacionais da língua como essenciais para que o indivíduo participe adequadamente da vida social.

Antunes (2003) afirma que, a partir dessa nova visão de ensino, o aluno passa a ser considerado o sujeito da aprendizagem, e isso significa que é a partir dele que a interação deve se concretizar, bem como a construção do conhecimento. O professor, por sua vez, deve ser, ao mesmo tempo, educador, linguista e pesquisador, além de ser o principal interlocutor de seus alunos, conforme propõe Geraldi (2010), observando, analisando e refletindo sobre a língua em seus múltiplos usos. Dessa forma, o aluno se torna autônomo e seguro em relação à forma como deve conduzir o trabalho em sala de aula.

O ensino baseado em textos não teria sentido se o objetivo fosse memorizar regras e estruturas. Essa transferência do objeto de ensino de língua portuguesa se deu, dentre outras razões, devido a mudanças nos objetivos de ensino de língua portuguesa, de acordo com Crescitelli e Reis (2011), que passam a se relacionar mais com a apropriação das diferentes situações de uso da língua, através dos mais diversos gêneros textuais orais e escritos.

Nessa perspectiva, o ensino, de acordo com Milanez (1993), constitui-se com o objetivo de permitir que os alunos sejam capazes de fazer uso da língua de maneira adequada nas diferentes relações sociais. A autora afirma que a interação se dá por muitos fatores. O primeiro deles é que, numa mesma interação, um indivíduo pode ser locutor e ouvinte, funções que são mudadas a partir dos turnos de fala. O segundo fator são as interações entre os interlocutores e o contexto da comunicação, este formado por características sociais, espaciais e temporais. Por fim, devem ser consideradas as interações que se dão em diferentes níveis de estruturas, sejam linguísticas, pragmáticas ou ideacionais.

A autora considera que, se esses fatores ligados à interação fossem mais profundamente considerados em sala de aula, seria possível uma aprendizagem mais produtiva por parte dos alunos acerca da língua, bem como uma maior desenvoltura para a produção de discursos. Apesar disso, Milanez aponta para um problema para que essa

interação se efetive em sala de aula: o fato de que, em geral, os professores assumem a palavra de forma praticamente exclusiva ao colocar a preocupação com a correção gramatical acima da utilização da língua em diferentes situações de interação.

Tal postura dos professores apontada pela autora reflete o modelo de ensino adotado e a concepção de língua que permeia a prática dos mesmos. Essa excessiva preocupação com a correção gramatical retoma a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a qual foi predominante nas escolas brasileiras por muito tempo, e ainda se faz presente. Além disso, conforme Bezerra (2010), há outros fatores que justificam esse modelo de ensino no Brasil. Primeiramente, o fato de que quem frequentava as escolas eram indivíduos da elite, conforme já mencionamos anteriormente, que faziam uso da variedade da língua tida como culta, e o papel da escola era levar aos conhecimentos sobre as regras dessa variedade linguística. Em segundo lugar, o fato de que esses indivíduos prosseguiram, posteriormente, para o estudo da gramática do latim, cujo modelo de ensino era reproduzido para o ensino da língua portuguesa.

Antunes (2003, p. 108-109) afirma, em relação aos objetivos do ensino de língua, que:

A escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Essa língua é a 'língua-em-função' (cf. Schmidt, 1978), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero. (grifos da autora).

De acordo com Antunes, a escola deve sempre procurar ampliar as representações do aluno acerca da linguagem, através da leitura e produção de textos, centrando-se nas funções sociais dos mesmos.

Percebemos, pois, que a mudança nas concepções de língua trouxe à escola novas reflexões sobre o que e como ensinar. Acreditamos, portanto, que os objetivos do ensino de língua pautados em uma concepção interacionista devem ser focados nos usos da língua e, por conseguinte, nos textos orais e escritos, materializados em gêneros textuais, a partir do trabalho com leitura, produção de textos e análise linguística. Além disso, esse trabalho deve se dar no sentido de proporcionar aos alunos a participação social em situações diversas em que ele se constitui como sujeito na e pela linguagem.

2.4 Gêneros textuais e ensino

Koch (1997, p.21) mostra como a maneira de se conceber o texto mudou ao longo do tempo. Em um primeiro momento, baseando-se na visão da língua como estrutura ou sistema,

o texto era concebido, como: “a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas.”. Como é possível notar, há uma valorização unicamente dos aspectos estruturais do texto. Não se consideram os efeitos que podem ser causados, as consequências da situação de produção na composição de determinado texto, nem os objetivos que estão por trás de um produto textual. Assim, o texto é observado por si só, de forma estanque.

Já numa perspectiva enunciativa, ainda de acordo com Koch (*idem*), o texto passa a ser observado:

a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Ao unir essas perspectivas, Koch conclui, em conformidade com Schmidt (1978 *apud* KOCH, 1997) e Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 1997), que os textos podem ser conceituados como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22).

Nessa segunda abordagem, percebe-se que, embora sejam considerados os aspectos estruturais do texto, observam-se também os aspectos resultantes da interação, que são influenciados pelo objetivo do texto em determinado contexto social, pela caracterização que o autor tem de seu possível leitor e pelas condições de produção textual.

Nesse contexto, Bezerra (2010) ressalta a importância do estudo dos gêneros textuais², pois, na escola, é a partir deles que os textos orais e escritos são tomados como objeto de

² Conforme Mainguenu (2001, *apud* BEZERRA, 2010, p. 43), os conceitos de gêneros textuais e gêneros do discurso “às vezes se sobrepõem, às vezes se diferenciam. Em geral, são chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos; e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual”.

estudo. Ela destaca que, embora a escola sempre tenha trabalhado com gêneros textuais, sua abordagem sempre foi mais restrita aos aspectos formais e estruturais desses textos e que, a partir do momento em que se passa a considerar os aspectos comunicativos e interacionais, seria possível termos aulas menos fossilizadas, nas quais o aluno construiria o conhecimento a partir da interação com o objeto estudado.

Sobre o conceito de gêneros, Bakhtin (2010) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (p. 261). São esses enunciados que refletem os objetivos de utilização da língua e as condições específicas em que ela se materializa, principalmente a partir do tema, da escolha dos recursos linguísticos que serão utilizados (o estilo) e da forma composicional. Na prática linguística, esses enunciados constituem tipos relativamente estáveis, que dependem da esfera em que circulam – são os chamados gêneros do discurso. O autor ressalta a importância da observação da língua na perspectiva dos gêneros do discurso, não dissociando a língua da vida, de sua situação concreta de uso.

Bakhtin (idem) considera importante também refletir sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso, uma vez que essa reflexão reduz problemas de análise como formalismo e abstração exagerada. Assim, Bakhtin classifica os enunciados como primários – que seriam mais simples – e secundários – mais complexos. O autor atenta para o fato de que essa diferença não é funcional, mas se dá a partir das condições de convívio cultural. Dessa forma, os gêneros secundários se dão em um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, a partir da reorganização dos gêneros primários, que “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Nessa reorganização, os gêneros primários se transformam, deixando de ter vínculo imediato com a realidade concreta.

Marcuschi (2003b) afirma que os gêneros contribuem para a estabilização das atividades comunicativas cotidianas. Não são, entretanto, de acordo com o autor, estanques; mudam, a depender das exigências sociais e culturais dos espaços onde se desenvolvem. Sua característica principal e mais estável é, portanto, não a forma, mas a função social.

Baseando-se na definição de Bakhtin de que gênero é um tipo relativamente estável de enunciado situado em uma esfera social, e no fato de que a utilização ou não de determinado gênero depende da necessidade imposta pela situação, pelo participante e pela intenção, Schneuwly (2004b) destaca três aspectos que considera centrais em relação ao conceito de gênero. O primeiro é que há critérios para se optar por determinado gênero, já que este varia de acordo com a situação, a finalidade e os destinatários. O segundo é que esse gênero situa-se numa gama de vários gêneros em determinado lugar social. Por fim, o terceiro aspecto é o

da estabilidade dos gêneros, apesar de sua mutabilidade: os gêneros são caracterizados por um estilo, por um tema e por uma estrutura.

Em relação à definição bakhtiniana de gêneros primários e secundários, Schneuwly delimita algumas características dos primários: “troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso” (p. 26). Os gêneros secundários seriam, por contraste, aqueles que envolvem situações mais complexas de interação. Assim, de acordo com o autor, no gênero primário há uma regulação por meio da própria linguagem, enquanto que no secundário essa regulação se dá através de outros mecanismos.

O autor destaca que os gêneros, especialmente os primários, são as formas de linguagem com as quais os seres humanos se deparam logo em suas primeiras experiências linguísticas, e que os instrumentalizam para agir em diversas situações.

Especificamente, os gêneros secundários têm, de acordo com o autor, algumas características particulares, tais quais: diferentes maneiras de se referir a um contexto criado através da língua; modos distintos de se configurar nas diferentes situações; e a necessidade e existência de mecanismos de decisão, uma vez que não ocorrem em um contexto imediato.

O autor destaca também que os gêneros secundários, diferentemente dos primários, não se desenvolvem de forma espontânea, ou seja, para sua apropriação pelo indivíduo é necessário algum tipo de intervenção. É nesse ponto que o mesmo destaca o papel do ensino e da escola no aprendizado de novas dimensões relacionadas à apropriação dos gêneros. Outro aspecto apontado pelo autor é o fato de os gêneros primários serem utilizados como instrumentos para a criação dos secundários, havendo, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura na transformação de um no outro.

Temos, portanto, que os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados e que são concretos e únicos. Para o ensino de tais gêneros, acreditamos, que as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística devem ser articuladas, de forma que sejam consideradas também algumas características particulares de cada gênero, como sua esfera social, os aspectos situacionais de sua produção, a intenção com que foi produzido e os participantes da interação.

2.5 Ensino de oralidade

O trabalho com a oralidade na aula de português, baseado na concepção de língua como interação, deve se concretizar, também, a partir do texto. A perspectiva direcionada para esse trabalho surge, de acordo com Matencio (2001), a partir da década de 1990, como um desdobramento de questões mais amplas relacionadas ao ensino de línguas, à leitura e à produção de textos, que refletiram na prática o posicionamento de considerar a língua como um objeto inacabado, em construção. A partir disso, passou-se a tomar os textos, tanto orais quanto escritos, como objeto de ensino de língua portuguesa, já que é por meio deles que a interação se concretiza. Essas questões foram inicialmente discutidas na década de 1980, conforme mencionado anteriormente, e após a implantação dos PCN, quando a oralidade passou a ser abordada, de modo mais sistemático e frequente, nos livros didáticos (CAVALCANTE e MELO, 2006).

Assim, houve uma ampliação dos objetos de ensino de língua portuguesa, já que, “se a língua não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referência (GERALDI, 1997, p. 178-179). Assim, nesse contexto, o ensino da oralidade deve se dar, junto aos demais eixos mencionados, tendo em conta que:

Ao aprender a língua, aprendem-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois [...] é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (idem, p. 179).

Tendo em vista as concepções de linguagem e oralidade que abordamos anteriormente, concordamos com Milanez (1993) em que é preciso que ocorra uma transformação no ensino no sentido de integrar as modalidades oral e escrita da língua, trabalhando-se com as diversas formas orais e escritas que são aceitas na sociedade, especificamente aquelas da variedade padrão.

Focando especificamente as relações entre fala e escrita a partir de seus usos, Marcuschi (2010) propõe que, para que se analise o grau de consciência dos indivíduos sobre as relações entre fala e escrita, sejam realizadas atividades de transformação de uma modalidade para a outra, ou seja, atividades de retextualização, as quais são um processo que

interfere no código e em outros aspectos que não são muito evidentes nas relações entre fala e escrita.

O autor destaca a importância dessas atividades no ensino visto que elas podem proporcionar conhecimentos sobre o texto oral e o texto escrito, além de acabar com algumas ideias distorcidas sobre as relações entre fala e escrita. As atividades de retextualização contribuem também, de acordo com o autor, para a percepção de que a fala não deve ser diretamente associada ao caos. O mesmo autor aponta para o fato de que “o texto oral apresenta nos diversos gêneros alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário” (p. 124).

Fávero, Andrade e Aquino (2009) filiam-se a essa perspectiva de Marcuschi, afirmando que o ensino da fala deve se concretizar no sentido de fazer com que os alunos percebam a diversidade de situações em que a modalidade oral da língua é utilizada e se conscientizem de que essas situações dão à linguagem um caráter heterogêneo, mais ou menos formal, a depender da situação. Uma vez que, de acordo com as autoras, a oralidade e a escrita mantêm relações mútuas entre si, não é possível conceber um ensino de oralidade de maneira isolada e sem relações com a escrita.

De acordo com as autoras, o que interessa para o ensino é que os alunos se apropriem de ambas as formas de produção textual, sendo capazes de “organizar sua atividade linguística de modo consciente, sem que façam interferir uma formulação de língua falada em outra de língua escrita se assim não o desejarem.” (p. 82-83).

As autoras sugerem, então, que atividades de transformação do texto falado para o escrito podem ser essenciais no sentido de favorecer um melhor domínio da língua escrita e a percepção das diferenças entre essas duas modalidades. Essa perspectiva, embora apresente pontos positivos, parece dar pouca autonomia ao ensino da oralidade, uma vez que ele é colocado com o objetivo de melhorar o domínio da escrita, e não como um objeto de ensino em si. As autoras realizam, então, uma análise de algumas transformações do texto falado para o escrito realizadas por alunos, trazendo operações possíveis:

1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação; 2ª operação: apagamento de repetições, redundâncias, autocorrekções e introdução de substituições; 3ª operação: substituição do turno por parágrafos; 4ª operação: diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos; 5ª operação: tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, num percurso do menos para o mais formal. (p. 90).

Um exemplo de atividade em que ocorrem algumas dessas operações é o trazido a seguir, em que o aluno deveria inicialmente elaborar uma narrativa oral e, imediatamente depois, transformá-la em uma narrativa escrita sobre o mesmo tópico. Tem-se, então, a transcrição do texto falado pelo aluno:

primeiro eram os olmecas né? daí:: eles... começaram onde que é a Cidade do México hoje... começaram a fazer os templos aí depois veio os astecas né? que começaram tudo fizeram mais templos fizeram templos mais luxuosos assim fizeram tinham mais crenças... religiões essas coisa assim... depois vieram os toltecas que deu origem à toda civilização mexicana e toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que quando chegaram ao México assim é:: de::struíram tudo as pirâmides os templos aí foi o fim da... da civilização. (idem, p.84).

No texto escrito produzido pelo aluno, por sua vez, podem-se observar algumas das operações sintetizadas pelas autoras, como a eliminação de marcas estritamente interacionais, a inclusão da pontuação, o apagamento de repetições, a introdução de substituições e o tratamento estilístico do texto com seleção do léxico e da estrutura sintática:

Os primeiros foram os olmecas, que fizeram suas pirâmides, seus templos onde fica hoje a Cidade do México; tinham técnicas muito atrasadas. Depois os astecas, que faziam templos mais luxuosos e tinham técnicas mais aperfeiçoadas. Os últimos foram os toltecas, povo que deu origem à atual civilização mexicana. Toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que invadiram suas terras e acabaram com muito do que encontraram. (idem, p. 84-85).

Nessa perspectiva, as autoras acreditam que, para uma abordagem adequada do oral, é necessário que os professores tenham domínio de questões como as especificidades desse texto, as formas como se dá sua produção e quais são suas unidades de análise, destacando-se o tópico discursivo, no texto oral, e o parágrafo, no texto escrito. Os professores podem, então, partir de textos orais produzidos pelos alunos, realizar análises de textos escritos que tenham traços da oralidade, por exemplo. Trata-se também de atividades interessantes, mas que ainda mantêm a concepção de oralidade em oposição à escrita, uma vez que não abordam a produção dos gêneros textuais em si mesmos, com seus objetivos próprios.

No trabalho de 2011, as autoras afirmam acreditar que uma melhora na produção escrita é dependente do reconhecimento das diversas formas de produção oral e escrita, sendo os processos de transcrição, gravação e retextualização essenciais para a percepção das especificidades de cada uma. Consequentemente, os alunos se apropriariam da utilização dessas modalidades, tornando-se capazes de garantir os efeitos de sentido pretendidos na

produção textual. Como se observa, as autoras dão destaque ao ensino da oralidade, mas, mais uma vez, este ainda é voltado para a perspectiva da escrita, e não considerado como um objeto de ensino-aprendizagem que necessita de um foco específico.

As autoras enfatizam a necessidade de se reformular o ensino de língua portuguesa, principalmente no que concerne: (a) ao livro didático, já que várias pesquisas apontam o frágil tratamento da linguagem oral nesse tipo de manual; (b) à postura do professor, que precisa ser consciente das diferentes variedades da língua para mostrar isso a seus alunos, enfatizando a heterogeneidade e valorizando a linguagem dos textos falados pelos alunos como “ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna” (p. 116); e (c) à postura do aluno, que precisa se desenvolver no sentido de utilizar a língua em diferentes situações.

Da mesma forma, Milanez (1993) afirma que a introdução do trabalho com a oralidade na aula de português pressupõe mudanças no currículo adotado, uma vez que, além de ser avaliado pelo que escreve, o aluno também será avaliado pelo que fala e pela forma como o faz. O professor, em consequência, precisa estar mais preparado, não só teoricamente, mas também pedagogicamente, com conhecimentos específicos acerca de novas metodologias de trabalho sobre a língua. O papel do aluno também precisa ser modificado, de forma que o professor o leve a assumir uma postura ativa em sala de aula, sendo capaz de discutir, pesquisar, refletir, criticar, chegar a conclusões etc.

Também se observam influências da proposta de Marcuschi na perspectiva de Crescitelli e Reis (2011), que se utilizam da retextualização, mas vão além. Acreditando que o ensino deve ser “inclusivo, democrático e de qualidade” (p. 29), as autoras colocam a valorização da fala como meio de abarcar a língua como um todo, uma vez que esta se constitui de ambas as modalidades, a oral e a escrita. O ensino de oralidade deveria, então, de acordo com as autoras, receber um tratamento semelhante ao que é dado à escrita.

Elas afirmam que, num ensino que privilegia a escrita, como ocorre atualmente, a oralidade é enxergada como algo incompleto, um objeto sem autonomia, sem tanto valor social por si só, ou seja, trata-se de um objeto dependente da escrita. Assim, consideram ser necessário ter em conta que a valorização da escrita só se dá devido a posturas ideológicas de alguns grupos, isto é, a supremacia da escrita não se dá por fatores específicos dessa modalidade da língua.

Considerando esses aspectos, elas propõem, então, que o ensino da escrita, que é de extrema importância, não deveria ocorrer em detrimento do da oralidade, uma vez que a língua é bimodal. O ensino da oralidade deveria ocorrer, então,

(...) por meio da análise de falas contextualizadas, em interações face a face ou em falas individuais, preferencialmente gravadas, para se verificar o funcionamento da língua viva em pleno uso, sobretudo por possibilitar o acolhimento das variantes linguísticas que chegam à escola. (p. 31)

Para a verdadeira entrada do trabalho com a oralidade em sala de aula, as autoras acreditam que é preciso que os professores de língua portuguesa estejam conscientes dos pressupostos teóricos em que se fundamenta a perspectiva de ensino que percebe a língua materna como interação, que os levará à percepção de que o ensino da língua deve ser fundamentado em seus usos.

Especificamente para o ensino do oral, as autoras propõem três ações, dentre outras possibilidades: a observação e a análise da oralidade, o trabalho que parte da fala para a escrita e a análise específica da variação linguística.

Para a primeira – observação e análise da oralidade – as autoras ressaltam que a gravação é um recurso útil, embora transforme o texto oral em um recorte de fala, por retirá-lo de seu contexto de produção. Por isso, consideram que a gravação deve inicialmente ser feita em sala de aula, seguida da transcrição. A partir da transcrição e da gravação, seria possível analisar as estratégias de construção do texto oral, bem como as especificidades da oralidade.

Esse estudo possibilitaria, de acordo com as autoras, o aumento da consciência dos alunos sobre os traços da oralidade e, uma vez que o trabalho fosse realizado com diferentes gêneros, seria possível eles se apropriarem desses gêneros, utilizando-os de forma apropriada e tornando-se capazes de perceber a pertinência ou não das marcas da oralidade em sua escrita.

Na segunda ação, ou seja, no trabalho que parte da fala para a escrita seriam realizadas atividades de retextualização, tal como propostas por Marcuschi (2010), ou seja, opera-se a transformação de um texto oral transcrito em um texto escrito, trabalho que envolveria compreensão e interpretação do texto como um todo. Nessas atividades, as autoras consideram que o trabalho deveria ser realizado para que os alunos refletissem sobre as diferenças entre os dois textos, tendo consciência de que uma modalidade não é melhor do que a outra, mas que ambas funcionam de formas diferentes, conforme a situação de comunicação.

A terceira perspectiva volta-se para o trabalho com a variação linguística, que, de acordo com as autoras, ainda é pouco realizado. Uma vez que as variedades são produto do uso da língua por diferentes grupos sociais, as autoras argumentam que esses falares devem ser material de estudo. Propõem, então, que se inicie a análise da variação linguística por

meio das falas do professor e dos alunos, no sentido de observar o que há de diferente na fala de cada um, além de refletir sobre a variação nos diversos gêneros orais, buscando fundamento nas teorias linguísticas, ou seja, sem considerar que as diferenças são inadequadas ou erradas. Esse trabalho com as variações possibilita, também, a reflexão sobre preconceito linguístico e sobre a adequação às diferentes situações de uso da língua.

As autoras destacam que, independentemente de qual dessas perspectivas de ensino seja utilizada, todo o processo deve ser realizado a partir de falas autênticas e contextualizadas. Além disso, afirmam que o objeto de estudo deve ser originado na sala de aula e, portanto, adequado ao contexto escolar. Ao mesmo tempo, entretanto, as autoras apontam para a necessidade de a escola preparar os alunos para as situações que ocorrem fora da escola, devendo o professor articular os elementos do contexto escolar de forma que eles “correspondam às exigências do mundo do trabalho e da cultura” (p. 37).

Pode-se observar, então, que, nessas atividades propostas pelas autoras, o aprendizado parte do que acontece na escola para a posterior adaptação em contextos extraescolares de comunicação.

As autoras ressaltam, ainda, que o ensino da oralidade não se restringe a ensinar a falar, uma vez que o homem já é, por essência, um ser que fala. Assim, acreditam que o ensino deveria partir do que se fala e da compreensão do processo de variação linguística para, então, prosseguir para o ensino da fala e da escrita formal e suas variações.

De forma semelhante à proposta por Crescitelli e Reis, Milanez (1993) acredita que, para o trabalho com a oralidade ser efetivado em sala de aula é preciso, inicialmente, evidenciar quais os objetivos desse trabalho no ensino de língua materna. Uma vez que a oralidade é a modalidade mais usada nos processos de interação humana, a autora destaca que seu ensino deve se dar no sentido de ampliar os recursos de que o aluno dispõe para sua expressão, de maneira que ele possa se posicionar discursivamente nas inúmeras situações de interação social.

Assim, a prática de linguagem deve ser tomada como ponto de partida para a reflexão sobre o funcionamento da mesma. Dessa forma, o professor deve buscar tornar consciente o que já faz parte da intuição dos alunos a respeito da língua, a partir da percepção das regras que estão implícitas nos usos, por exemplo. A autora concebe que o ensino deve, também, levar o aluno a conhecer as variedades de sua língua, inclusive as estilísticas, sendo capaz de utilizá-las de forma adequada e percebendo que elas ocorrem em função da situação em que se concretizam.

Essas atividades seriam as chamadas epilinguísticas, por tratarem da linguagem a partir da observação dos fatos linguísticos. Elas deveriam ser articuladas, de acordo com a autora, às atividades linguísticas, de prática efetiva da língua, anteriormente às atividades metalinguísticas, de falar sobre a língua, de forma que o aluno se conscientize de que saber a língua não é saber falar suas regras.

A partir do trabalho com a oralidade, a autora acredita que o aluno deve chegar ao conhecimento de regras de diferentes situações comunicativas, sabendo utilizá-las; apropriar-se de novos termos e conceitos e reconhecer desvios da modalidade padrão e saber corrigi-los. É importante frisar, nesse aspecto, que é preciso também que o aluno seja capaz de perceber quando a correção gramatical é essencial, e quando ela contribui para a construção de significados específicos nas situações de comunicação.

Além disso, da mesma forma que Fávero, Andrade e Aquino (2009), a autora considera também essencial a conscientização em relação às especificidades da linguagem oral, que diferenciam seu funcionamento do da escrita. Ela ressalta esse aspecto ao mostrar como, ao longo de toda a escolarização, o ensino de língua é pautado na escrita, como se só a partir desta a língua fosse utilizada. A especificidade do oral é percebida, também, pelo fato de que este é utilizado para a comunicação antes mesmo de a criança chegar à escola, e, talvez por isso, ele seja deixado em segundo plano no ensino, por se buscar ensinar algo que ainda não se sabe.

Sobre a importância dessas especificidades da linguagem oral para o ensino, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) consideram indispensável que se definam as características particulares desse oral que será ensinado, de forma que esse objeto seja bem delimitado e definido tornando-se, também, cada vez mais legítimo e pertinente ao ensino. Os autores acreditam que, em relação ao oral, o mais importante para o ensino são as dimensões elaboradas e reflexivas, ou seja, as que permitem um ensino que se aproxime um pouco do que é realizado com o texto escrito.

Milanez (1993) julga, então, as atividades orais como algo que leva ao aperfeiçoamento, e não à aprendizagem. Consideramos, entretanto, que a aprendizagem pode se dar, sim, especificamente no trabalho com os gêneros orais formais públicos, que têm particularidades que não fazem parte dos saberes cotidianos dos estudantes.

Também deve ser levada em conta no ensino da oralidade, de acordo com a autora, a diversidade de textos orais existentes, levando os alunos a perceberem as diferentes realizações da linguagem que ocorrem, por exemplo, durante um único dia. Para isso, é preciso que, inicialmente, a palavra seja liberada em sala de aula e, em seguida, que se

aprenda a ouvir o outro, pois é a partir da escuta que o oral é analisado. Além dos discursos produzidos em sala de aula, é interessante que os demais discursos da sociedade, como os presentes na televisão e no rádio, por exemplo, também sejam ouvidos e analisados.

A autora acrescenta, ainda, que o trabalho com esses textos orais deve levar os alunos a refletir sobre: o registro utilizado, a partir do confronto entre textos formais e informais; as funções, percebendo que o texto varia a depender dos objetivos a que se destina; e a situação de comunicação em que os textos se concretizam, de forma a ter consciência das diferenças nas produções orais nas situações em que ocorrem.

Schneuwly (2004a), da mesma forma, defende que o ensino da oralidade em sala de aula deve ser pautado a partir de uma nova relação com a linguagem, e propõe que um caminho para isso seria partir dos objetivos do ensino de língua, os quais implicam uma nova visão, mais complexa, do oral, e novas relações entre fala e escrita, bem como diferentes concepções de desenvolvimento de linguagem.

O autor analisou opiniões de vinte e cinco professores sobre a modalidade oral da língua e de seu ensino, e constatou que a maioria relaciona a língua à norma gramatical, conceituando a linguagem oral de forma dependente da escrita.

Ele cita, então, a pesquisa de Pietro e Wirthner (1996 apud SCHNEUWLY, 2004a), segundo a qual é praticamente um consenso entre os professores o fato de que a linguagem oral deve ser objeto de ensino, mas, ao mesmo tempo, ao conceituar o oral, os mesmos associam-no a algo que não é ensinável. Os professores dessa pesquisa consideram, ainda, que o oral é a forma espontânea através da qual os indivíduos se expressam e que faz parte do cotidiano de professores e alunos. Assim, nessa segunda visão, o oral mais uma vez não é passível de ser ensinado, uma vez que é natural, espontâneo. Nessa mesma perspectiva, para ser aprendido, o oral deve estar em favor da escrita, para prepará-la, para suscitar novas ideias, ou até mesmo para oralizá-la.

Apesar dessas novas percepções, Antunes (2003) ressalta que muitos problemas em relação ao ensino da oralidade ainda são encontrados na escola, especificamente no que concerne a:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; [...]
- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática; [...]
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; [...] na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece;

- [...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar 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 textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do ‘falar em público’. (p. 24-25)

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), sobre esse aspecto, afirmam que, apesar da presença constante da linguagem oral nas salas de aula, ainda que predominantemente por meio da fala do professor, dificilmente ela é tomada como objeto de ensino. Isso se dá, possivelmente, de acordo com os autores, devido ao fato de os recursos didáticos e as indicações metodológicas para esse ensino ainda serem insuficientes e também porque a formação docente é bastante defasada em relação a essa modalidade da língua, mesmo com a relevância dada à linguagem oral nos textos oficiais ligados ao ensino de língua materna. Embora exista essa relevância, tais textos oficiais, como os PCN, são relativamente recentes, e grande parte dos professores de língua materna teve sua formação inicial antes que os mesmos fossem publicados, além de possivelmente não terem tido acesso durante essa formação às teorias que abordam a língua sob o viés da enunciação.

Milanez (1993) afirma então que, uma vez que o papel da escola é permitir que o aluno se aproprie das diferentes formas de utilização da língua, o professor deve mostrar, desde o início da escolarização, as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, junto às diferenças entre as variedades linguísticas.

Sobre o ensino de oralidade decorrente das concepções dicotômicas, Schneuwly (2004a) afirma que o oral é percebido ou como tendente à escrita – que seria a forma perfeita da língua – ou totalmente afastado dela. Assim, não caberia à escola intervir na linguagem oral desse aluno – uma vez que, se o oral é tomado como uniforme e afastado da escrita, o aluno já teria os conhecimentos relacionados a essa modalidade antes de chegar a escola – ou essa intervenção se daria no sentido da manutenção dessas dicotomias, por meio de uma abordagem que valoriza a escrita, atribuindo-lhe características específicas e isoladas, e que coloca a oralidade como o espaço do erro.

De acordo com essas concepções, seriam possíveis, de acordo com os autores, duas abordagens: uma que, ignorando os aspectos discursivos, busca levar os alunos a um “falar elevado” (p.113), o mais próximo possível da escrita; e uma segunda que percebe a expressão oral como o espaço para que o aluno fale de si, de seus sentimentos, sem definir quais os objetivos didáticos dessa expressão.

O autor acredita, então, que o ensino dos gêneros orais deve partir dos objetivos do ensino de língua materna, cuja essência está voltada para o conhecimento e domínio da interação por meio da linguagem, nas mais diversas situações de uso da língua, além da apropriação, por parte dos alunos, das estratégias que envolvem seu próprio comportamento linguístico.

Essa perspectiva implica, de acordo com o autor, “uma concepção mais rica e complexa do oral e uma relação mais dialética entre oral e escrita” (p. 114). Schneuwly afirma, então, não haver um oral homogêneo, mas sim vários orais, que se aproximam mais ou menos da escrita e se apresentam na forma de gêneros textuais. Além disso, diz que, uma vez que não há um só oral, também não há uma só capacidade a ser desenvolvida em relação ao mesmo, mas várias.

O autor considera ser mais oportuno, em vez de trabalhar com o oral em geral, focar os gêneros orais formais em suas especificidades, o que pode levar os alunos a vivenciar várias atividades de linguagem que desenvolvem habilidades diversas. O objetivo do ensino dos gêneros orais seria definido, então, no sentido de levar os alunos para além dos gêneros que fazem parte de seu cotidiano, dos quais eles já têm propriedade, para outros, mais formais, externos e mediados.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) compartilham esse posicionamento ao afirmarem que, devido à maneira como são abordadas as relações entre fala e escrita na escola, o oral ainda não é compreendido como um objeto autônomo, mas ainda muito dependente da escrita. Os autores argumentam que, cada vez que diferentes situações de interação entre oralidade e escrita são analisadas, diferentes relações são encontradas, a depender dos objetivos da interação.

Dessa forma, os autores propõem que o trabalho com os gêneros orais poderia ser um caminho para o ensino da linguagem oral. O objeto de ensino seriam, então, os textos orais produzidos em situações reais de comunicação, visto que estes “permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estrita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (p. 141). Além disso, o trabalho com os gêneros permite, conforme os autores, que os alunos sejam capazes de analisar das diferentes condições de produção e recepção do texto, bem como dá margem para que os professores realizem atividades que de fato fazem sentido para os aprendizes.

No entanto, apesar de apontarem o trabalho com os gêneros como uma forma bastante ampla de abordar a oralidade, os autores reconhecem que há alguns aspectos importantes a

serem trabalhados em relação à oralidade e à escrita que não são por ele abarcados, como a recitação de poemas, a ‘performance’ teatral (através da qual se assume o papel de outros) e a leitura para os outros, ou seja, atividades relacionadas à oralização da escrita. Nesses papéis há, segundo os autores, uma dupla produção textual – a primeira, pelo autor do texto e a segunda, no momento da elocução. Por serem esses textos legítimos, os autores caracterizam também essas atividades como um trabalho com gêneros textuais, embora elas não abarquem todas as suas dimensões.

Antunes (2003) também acredita nessa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais, e afirma que as atividades com a oralidade devem ser baseadas nos discursos mais formais, que fazem parte mais usualmente da esfera pública de comunicação, em detrimento daqueles mais cotidianos. Dessa forma, é interessante, de acordo com a autora, confrontar discursos formais e informais, destacando as diversas maneiras como se pode usar a língua.

Cavalcante e Melo (2006), na mesma direção, consideram a necessidade de, no trabalho com a oralidade na sala de aula, levar o aluno a “identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedades de usos da língua” nessa modalidade (p. 183). Além disso, ressaltam a importância de, ao trabalhar com gêneros orais, especificamente no momento da produção, o professor levar o aluno a se familiarizar com as características textuais do gênero em foco e com seus contextos sociais de uso. Para isso, também apontam como um encaminhamento possível a utilização, na sala de aula, de textos orais produzidos em diversos “contextos discursivos mais públicos” e, através destes, a realização de atividades sistemáticas sobre os gêneros orais.

Os gêneros orais formais se diferenciam dos demais, de acordo com Schneuwly (2004a), por necessitarem de uma preparação prévia e por terem a influência não só das palavras proferidas no momento da locução, mas também daquelas anteriores, situadas, inclusive, em locais diferentes. Além disso, os gêneros orais formais exigem o domínio de habilidades que podem partir das formas cotidianas, mas também podem ser específicas, relacionadas ao contexto da interação.

É devido a esse aspecto que Dolz, Schneuwly e Haller (2004) também acreditam que o trabalho em sala de aula deve se pautar nos gêneros orais formais, na medida em que estes apresentam algumas restrições que requerem um controle do próprio comportamento para que sejam dominadas. Além disso, os gêneros orais formais exigem uma preparação antecipada e, embora às vezes necessitem de algumas adaptações no momento da locução, não se caracterizam pelo imprevisto e espontaneidade. Dessa forma, os parâmetros enunciativos e sociais não são construídos no momento da produção, mas sim de forma independente dela.

Em vista dessas características peculiares, os autores apontam para o fato que essas habilidades relacionadas à oralidade só são aprendidas com uma intervenção didática, e que, uma vez aprendidas, podem influenciar também as demais formas de produção oral. Na prática em sala de aula, os autores, da mesma forma que Crescitelli e Reis (2011), consideram indispensável a utilização de exemplos autênticos de uso da linguagem oral em determinado gênero, da forma mais ampla possível, de modo que eles possam servir como modelos para a concepção que será gerada sobre aquele gênero.

Schneuwly (2004a) propõe, então, que, como em toda atividade de linguagem, haja, em relação ao oral, uma ficcionalização, ou seja, uma representação da situação da interação social. Assim, a ficcionalização do enunciador, do destinatário e do lugar social levaria à geração de critérios para a escolha de determinado gênero do discurso, uma vez que o contexto está predeterminado no próprio gênero. É nesse aspecto, então, que a intervenção didática incidiria no trabalho com a oralidade nas aulas de língua. Essa ficcionalização deve, ainda, articular-se com uma representação do momento em que a palavra é proferida, junto aos mecanismos não verbais, como gesto, mímica e movimentos corporais.

Buscando unir todos os princípios e objetivos relacionados a um ensino de oralidade pautado na concepção de linguagem como interação, Antunes (2003, p. 100-105) afirma que o trabalho do professor deve levar os alunos: 1) à percepção da “oralidade orientada para a coerência global” do texto e para os seus objetivos; 2) à capacidade de “articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação”, percebendo que o encadeamento também se faz presente nos textos orais; 3) à compreensão das especificidades do oral, já que este tem algumas características funcionais diferentes das do texto escrito; 4) à apropriação e conhecimento de diferentes gêneros orais, cujo planejamento requer diferentes competências que precisam ser desenvolvidas pelo aluno junto ao professor; 5) à apreciação “das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas”, valorizando-as como expressão cultural de uma sociedade; 6) à consciência de que a utilização de determinadas formas orais pode facilitar e melhorar a convivência com os demais indivíduos; e 7) ao desenvolvimento da “habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores”, percebendo que não há interação se não houver escuta.

Junto ao trabalho com esses dois últimos aspectos, poderão ser desenvolvidos também outros que contribuem para a humanização dos indivíduos na escola. Assim, Bentes (2011) aborda o ensino da oralidade em um sentido diferenciado, que vai além do ensino da língua em si. A autora acredita que o ensino da linguagem oral na escola deve se situar no sentido de

desenvolver as capacidades de solidariedade e tolerância, bem como as de crítica e indignação em relação ao que escuta.

Dessa forma, a autora ressalta dois aspectos essenciais concernentes ao ensino das práticas orais – as decisões sobre o que e como falar, que devem ser objeto de reflexão na sala de aula. A autora acredita, então, que o trabalho com a palavra pública deve ser realizado em torno de temas polêmicos, significativos para os alunos e de interesse público, preferencialmente com cunho social, de forma a desenvolver as capacidades de escutar o outro e refletir sobre o que se fala.

Um ponto diferenciado do texto da autora é a sugestão da realização de palestras sobre esses temas, ao longo do ano, e o destaque dado a algumas habilidades. A primeira seria a habilidade de escuta disciplinada, um elemento que faz parte de toda prática oral e que só se efetiva, de acordo com a autora, quando é realizada de forma sistemática, podendo ser estabelecidas relações com a tomada de palavra em público, por exemplo. Essa seria a segunda habilidade a ser desenvolvida no ensino da oralidade – a de se colocar oralmente em público, por meio de perguntas, reflexões, elogios e críticas, por exemplo. Essas duas habilidades seriam complementadas por uma terceira, que se constituiria na capacidade de debater após o final das palestras, podendo ocorrer tanto de forma mediada pelo professor, como de forma espontânea pelos alunos.

Dessa forma, a autora argumenta que o ensino de oralidade na escola possibilitaria um maior diálogo entre a comunidade, a escola, os alunos e os professores. Trata-se, portanto, de uma perspectiva bastante relevante socialmente, mas que acreditamos que deva ser realizada junto a uma prática mais sistemática com os diferentes gêneros orais existentes, de forma a permitir que os alunos se apropriem das mais diversas formas de se expressar através da língua.

Em síntese, ao considerarmos a modalidade oral da língua como um objeto de ensino, em uma concepção interacionista de língua, acreditamos que, como ocorre com relação à escrita, o ensino da oralidade deve se dar também a partir do texto. Uma vez que ambas as modalidades da língua – oral e escrita – não se realizam de forma isolada na sociedade, acreditamos também que o ensino deve ser dar de forma a trabalhar com ambas de forma articulada, valorizando suas relações. O trabalho com o texto oral também deve considerar a diversidade de situações em que a modalidade oral é utilizada, de forma a possibilitar que o aluno passe a conhecer e utilizar novas e diferentes formas de concretização da linguagem, que vão além daquelas a que ele já tem acesso.

2.5.1 Especificidades do oral

Um dos pontos que muitos teóricos consideram importante para o trabalho com a oralidade na sala de aula é aquele relativo às especificidades do oral. Assim, consideramos pertinente discutir aqui o que dizem algumas teorias sobre esse ponto.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) relacionam o oral ao é transmitido pela boca, ao que é falado e, ao mesmo tempo, ouvido pelo emissor. Junto a isso, o segundo fator destacado é a voz, a qual, além dos fonemas, produz elementos prosódicos, como a entoação. Paralelamente, os autores dão destaque às mudanças que ocorrem historicamente com os fonemas, que deveriam ser levadas em consideração no momento do trabalho em sala de aula.

A questão da prosódia é abordada como fator essencial para o funcionamento da fala, especificamente por meio da entoação, da acentuação e do ritmo, cujo domínio pode ser essencial na leitura de textos escritos, por exemplo.

Em relação à entoação, os autores afirmam que ela pode auxiliar na identificação das emoções do locutor, bem como de alguns de seus posicionamentos. A tristeza, por exemplo, pode ser percebida por meio de uma voz fraca. Além disso, a entoação numa conversação serve, por exemplo, para marcar os turnos de fala.

Sobre a acentuação, os autores destacam os acentos que não são intrínsecos à língua, ou seja, que dependem da intenção e do estilo do locutor, por exemplo.

No que concerne ao ritmo, os autores associam-no à expressão da emoção, mas fazem uma ressalva sobre esse aspecto em relação às influências culturais no ritmo de determinada língua.

Como se observa, embora se trate de aspectos mais físicos, estes exercem influências inegáveis na construção de sentidos no momento da interação e, portanto, merecem também ser abordados em sala de aula.

Outro fator específico dos textos orais é, segundo os autores, a relação com o corpo, ou seja, a interação por meio da linguagem oral não se dá só pelo uso dos meios linguísticos e prosódicos, mas também dos meios não linguísticos, que convencionalmente apresentam significados. Os autores ressaltam que, apesar da aparente universalidade desses recursos não linguísticos, eles se diversificam bastante a depender do local e da época em que são realizados.

Os autores afirmam que, na transcrição, o oral espontâneo parece completamente desordenado, mas que quando essa aparente desordem é analisada não em função da escrita,

mas levando em consideração também os aspectos prosódicos e gestuais, percebe-se uma ordenação.

Sobre a relação entre o conceito de norma e o de oralidade, Milanez (2003) afirma que não há uma só norma em relação ao oral, mas várias, que caracterizam diferentes falares, dependendo de situações e de lugares sociais.

Fávero, Andrade e Aquino (2009) abordam as características do oral tratando especificamente da conversação. As autoras trazem, inicialmente, os estudos de Ventola (1979, *apud* FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2009), que abordam a estrutura da conversação, valorizando alguns aspectos: o tópico, por meio do qual se estabelecem os relacionamentos; a situação; os papéis dos participantes, que delimitam a forma como estes devem se comportar em cada situação; o modo do discurso, que varia a depender do objetivo da interação; e o meio, que é o canal através do qual a mensagem é transmitida.

A partir disso, as autoras afirmam que “a produção do texto falado resulta da conjugação de vários fatores” (p. 19); trata-se, segundo elas, de uma atividade social em que são necessários os esforços de pelo menos duas pessoas, sendo a fala uma “criação coletiva e [que] se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada” (p. 21).

Além desses aspectos, as autoras destacam a necessidade de, no texto conversacional, a questão da coesão ser estudada de forma específica e um pouco diferenciada da escrita, uma vez que há aspectos como a quantidade de repetições que, no texto falado, colaboram para a coesão. Outros elementos são destacados pelas autoras como favorecedores da coesão no texto falado, como a paráfrase e os conectores.

As autoras ressaltam, então, quatro elementos que, no texto conversacional, são essenciais para sua coerência e organização. São eles: o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e o par adjacente.

O turno é estruturalmente definido por ser aquilo que um indivíduo fala enquanto está com a palavra em uma determinada conversa. Em relação a ele, há algumas propriedades que são descritas pelas autoras, mas as mesmas afirmam que a fundamental em uma conversação é a troca de turnos.

Já o tópico discursivo é aquilo sobre o qual se fala, sendo um elemento essencial para a estrutura de uma conversação, pois é nele que os falantes se baseiam durante a interação. As autoras destacam que muitas vezes o tópico discursivo não é explícito, e isso ocorre quando o referencial não se encontra no texto, mas no contexto da situação. De acordo com as mesmas, o tópico discursivo apresenta as propriedades de centração, já que se refere à fala sobre algo; de organicidade, a partir de planos sequenciais e hierárquicos; e de delimitação local, já que

em geral cada tópico tem início, meio e fim. A partir da existência de vários tópicos em uma conversação, tem-se a digressão, causada pela movimentação da conversação entre mais de um deles.

Em relação aos marcadores conversacionais, as autoras destacam que podem ser tanto elementos verbais, como prosódicos e não linguísticos, e todos têm uma função na interação, uma vez que auxiliam na articulação, encadeamento e coesão do texto. Os marcadores não linguísticos, por exemplo, têm uma função bastante específica na interação face a face (é o caso, por exemplo, do riso, do olhar, da postura). Já os prosódicos têm, de acordo com as autoras, uma “natureza linguística, mas não apresentam caráter verbal” (p. 45), são as pausas, alongamentos e variações no tom de voz. As autoras também apontam para o fato que os marcadores verbais “exercem funções estruturadoras relevantes, coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática” (p. 46), mas, da mesma forma como auxiliam na coesão, atuam como agentes segmentadores do texto. Em análise de textos conversacionais, as autoras observaram que os marcadores desempenham papéis de especificadores, coordenadores e subordinadores, por exemplo, auxiliando na compreensão das atividades entre o locutor e o interlocutor.

No que concerne ao par adjacente, as autoras afirmam ser este o elemento básico da interação, especificamente na conversação. Esse elemento está, na visão das autoras, intrinsecamente ligado aos tópicos discursivos, uma vez que estes se organizam por meio de pares adjacentes. As autoras afirmam que os pares adjacentes, especificamente os do tipo pergunta-resposta, podem ser usados para introdução, continuidade, redirecionamento e mudança de tópico.

De acordo com as autoras, a formulação da linguagem oral pode ser classificada em duas formas: *stricto sensu*, na qual não há dificuldades de formulação; e *lato sensu*, na qual o locutor encontra algumas dificuldades, como hesitações, paráfrases, repetições e correções.

As autoras trazem, então, o ponto de vista de Chafe (1985, *apud* FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), o qual considera que as hesitações são a comprovação de que a fala não é o lugar do improvisado, mas sim um ato criativo e elaborado. Em relação à paráfrase, as autoras afirmam que se trata de um enunciado reformulado que mantém relações de equivalência semântica com o primeiro. No que concerne à repetição, trata-se, de acordo com Marcuschi (1996, *apud* FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), de uma das atividades mais comuns de formulação textual na modalidade oral, assumindo funções como fortalecimento do discurso e auxílio para a coerência textual. Já a correção é um enunciado linguístico que reformula o anterior, produto de uma determinada situação de interação, não

ocorrendo de forma aleatória. As autoras ressaltam que esses elementos ocorrem no processo de composição do texto escrito mas, em geral, não aparecem porque são apagados.

Ao considerarmos a importância de o trabalho com os gêneros orais ser também voltado para essas especificidades, acreditamos que tal abordagem deve se dar no sentido de favorecer a interação e a construção do sentido do texto.

2.5.2 Variação linguística

Outra questão que merece destaque ao se tratar do ensino de oralidade é a variação linguística. Apesar de concordarmos com Marcuschi (2005a, p. 72) em que as variações dialetais não devem ser confundidas com a língua falada – pois “(...) são variedades de uso da língua, e não fatos da oralidade.” –, acreditamos que é no momento do trabalho com a modalidade oral da língua que a variação linguística poderá ser trabalhada de maneira mais oportuna, até porque, de acordo com o mesmo autor, “essas formas linguísticas são mais usadas na oralidade” (idem).

Conforme Bagno (2002), havia, já na Grécia Antiga, a seleção da variedade linguística dominante e, por conseguinte, elegia-se a que deveria ser transmitida nas escolas. Essa variedade era a dos considerados cidadãos (na época, homens livres). No Renascimento europeu, quando as gramáticas normativas começaram a ser elaboradas, a língua na qual estas se pautavam era a dos aristocratas – homens, livres, brancos e cristãos.

O autor destaca, então, que sempre a variedade linguística adotada foi a dos homens que detinham o poder, e esta era vista como “a melhor” – o que, por consequência, implica a existência de variedades “piores”.

Essa visão dicotômica de que há uma variedade linguística “melhor” e outra “pior” é bastante contestável, já que está imbuída de preconceitos relacionados, por exemplo, às relações de poder. Essa contestação pode ser mais rapidamente compreendida quando se consideram os estudos da sociolinguística.

Beline (2006), sobre essa questão, mostra como a variação linguística – heterogeneidades que podem ocorrer em diversos níveis da língua, seja fonético, morfológico, sintático ou lexical – se dá a depender de diferenças do lugar em que a língua é usada (variação diatópica) e do estrato social a que se pertence (variação diafásica). A visão de Suassuna (2009) pode levar a uma complementação do que Beline desenvolve, quando a autora afirma que, mais importantes do que os tipos de variação são os fatores que

influenciam as diferentes produções linguísticas, como a região geográfica, o tempo, o registro, a classe social, a idade, o sexo, o padrão cultural, o público etc.

Também é preciso considerar, de acordo com Beline (2006), que a variação linguística pode se dar “até o nível do indivíduo” (p. 128), mas o que delimita as variedades e faz com que não se chegue à existência de uma língua totalmente heterogênea é exatamente a interação social, o convívio com outros falantes de uma mesma comunidade. Da mesma forma, a falta de convívio leva a um aumento das diferenças entre as variedades. Outro fator que também contribui para a classificação das características linguísticas de determinado indivíduo é, de acordo com o autor, a valoração conferida à fala alheia.

Ou seja, o juízo de valor em relação a determinada variedade depende da visão cultural que se tem do outro. Se a cultura é vista como algo pertencente a um grupo social que não é homogêneo, as diferenças linguísticas serão encaradas de forma natural; por outro lado, se o diferente é visto como algo inferior ou que não faz parte de uma cultura que leva à formação de um indivíduo “maior” intelectualmente, essas dicotomias são fortalecidas.

Ao abordar a linguagem como essencialmente dependente do uso e da interação social, Bakhtin (2000) mostra como a língua muda a depender de com quem, por que e para que se está falando, sem necessariamente se tratar de falar “melhor” ou “pior”:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por traços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). (p. 112).

Possenti (1996), ao criticar a dicotomia posta na abordagem das variedades linguísticas, inicia sua discussão tratando, primeiramente, da língua como um todo, para em seguida discutir a questão dos dialetos. O autor afirma que, gramatical e estruturalmente, não há nenhuma língua que seja mais difícil que outra, ou línguas mais evoluídas e outras mais primitivas. Para isso, ele mostra que, inicialmente, parecia lógico pensar que se os povos eram primitivos em relação às tecnologias utilizadas para a sobrevivência, também teriam uma inteligência primitiva e, conseqüentemente, em uma concepção de língua como expressão do pensamento, falariam uma língua primitiva. No entanto, ao se analisarem línguas indígenas, por exemplo, descobriu-se que estas poderiam ser classificadas estruturalmente ao lado de línguas “civilizadas”. Assim, o autor se contrapõe à concepção de linguagem que vê a língua como expressão do pensamento, e afirma que não há línguas simples e complexas, mas sim diferentes.

Em relação aos dialetos, o autor deixa claro que não há língua uniforme, e isso não depende apenas da situação econômica da sociedade em que ela se desenvolve. Assim, os dialetos diferem entre si, mas não em complexidade. Essas diferenças e a atribuição de valor a elas estão ligadas apenas à valoração conferida pela sociedade a cada dialeto. Dessa forma, afirma o autor: “quanto menos valor têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam” (idem, p. 28).

Suassuna (2009) destaca que é preciso reconhecer que o fenômeno da variação linguística está “ligado ao fato de as línguas comportarem várias normas que se interpenetram e entre as quais existe até mesmo uma certa assimetria” (p. 56). Junto a isso, ela aponta para as contribuições da sociolinguística para a compreensão desse fenômeno principalmente a partir do conceito de papéis sociais, por meio do qual se compreende a influência do papel social do indivíduo no valor que é atribuído à variedade linguística falada por ele.

Possenti (1996) mostra como em geral os julgamentos acerca de determinada variedade linguística são feitos a partir da comparação com outra variedade ou dialeto e o que deveria ser tomado como diferença é considerado erro. A consequência disso é a crença de que quem utiliza tais variedades, especialmente as diferentes da variedade padrão, não sabe falar.

Geraldi (2009), para iniciar a discussão acerca da questão da presença de diferentes variedades linguísticas na escola, afirma que todos os falantes, por viverem em sociedade, têm a experiência de obedecer a diferentes regras a depender da instituição social em que se fala. Assim, ele mostra que há instâncias públicas e privadas de fala e que, apesar de a língua portuguesa se constituir por vários dialetos, apenas um deles tem sido admitido em algumas dessas instituições sociais, especialmente nas que se classificam como instâncias públicas de fala, o que inclui a escola.

Entretanto, embora a escola se constitua como uma dessas instâncias públicas de fala, os alunos que a frequentam nem sempre estiveram em situações que os levassem a produzir, enquanto locutores, textos orais em instâncias públicas.

Dessa forma, o ambiente escolar é a primeira instância pública em que o aluno é colocado como locutor, mas, mesmo depois de anos de escolarização, os falantes de variedades socialmente desprestigiadas permanecem utilizando apenas sua variedade de origem. Questionando essa constatação, Geraldi (idem) aponta para o fato de que, apesar de as descrições sociolinguísticas das variedades destacarem as diferenças entre as mesmas, essas diferenças não são caóticas, mas sim sistematizadas, por exemplo, a partir da correspondência com variáveis sociais. Junto a isso, está a forte presença das relações de poder no que

concerne a essas variedades, que leva aos conceitos de variedade padrão, língua de prestígio, forma estigmatizada etc, a partir dos quais se associam, por exemplo, “variedades linguísticas não prestigiosas a um grupo de falantes que, sociologicamente, não pertence às classes dominantes” (p. 53).

Outro fato destacado pelo autor é que cada vez mais as pesquisas sociolinguísticas mostram a relação direta entre a estigmatização dos falantes e a estigmatização das variedades linguísticas utilizadas por eles. Disso decorre que, embora as camadas populares também produzam cultura e sejam a base de sustentação da produção cultural da classe dominante, não se vê a presença ou a utilização das variedades utilizadas pelas primeiras no registro de experiências históricas acumuladas e, conseqüentemente, no conhecimento majoritariamente trabalhado na escola. Ainda segundo o autor, com a democratização histórica do acesso a escola, os alunos que passam a frequentá-la não são mais apenas os da elite, mas também aqueles provenientes das camadas populares, que, conforme pesquisas sociolinguísticas, falam diferentemente da variedade padrão. Nessa diferença, encontram-se também diferentes formas de ver e compreender o mundo. Esses confrontos diferentes maneiras de falar e de compreender o mundo que nem sempre são assimilados pelos tradicionais modelos escolares.

Além disso, Geraldi ressalta que é preciso considerar que, embora pouco pesquisadas, há muitas semelhanças entre esses falares, as quais fazem com que essas variedades pertençam a uma mesma língua. Junto a isso, há o fato de a escola, desconsiderando essas diferenças e semelhanças, tomar a língua culta como estática, imutável e pronta. Tal consideração leva, segundo o autor, a uma “imagem de língua correta e adequada” (p. 55) que nem mesmo é usada pelos próprios professores.

Articulando todos esses fatores anteriormente mencionados, o autor traz uma questão posta por Soares (1986, *apud* Geraldi, 2009, p. 55): “Como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social numa escola que pretende estar realmente a serviço das camadas populares?”. Ele responde ao afirmar que, em uma escola que leva ao diálogo com outras variedades, o aluno “*não se apropria* do dialeto de prestígio, mas ao contrário, enquanto locutor e interlocutor, por seu trabalho linguístico, participa da construção desse dialeto.” (GERALDI, 2009, p. 55). Nesse sentido, o autor defende que o dialeto de prestígio também se modifica e é construído historicamente, ainda que de maneira lenta. Assim, a variedade padrão utilizada atualmente por professores não é a mesma que lhes foi ensinada quando eles eram alunos. Geraldi acredita, então, que, tomando-se o fato de que as variedades linguísticas se entrecruzam, “pode-se formular um projeto de correlação entre variedades linguísticas e ensino que tenha no horizonte este processo de contínua mudança das formas

verbais” (idem, p. 56). Dessa maneira, as variedades linguísticas e o ensino estariam articulados de forma a assumir o movimento contínuo da linguagem, sem preconceitos.

O autor mostra, então, que as diferentes variedades linguísticas e instâncias de uso da linguagem apontam para novas aprendizagens a se darem na escola, que transformam o que tradicionalmente se considera o conteúdo a ser ensinado em língua portuguesa ao recuperar “as próprias atividades dos sujeitos falantes como inspiração do trabalho escolar” (idem, p. 56). Assim, o autor retoma a relação da escola com a fala dos alunos e discute o fato de que, apesar de o aluno chegar à escola sabendo falar português, esse saber falar “nunca foi explicitamente tomado como *um saber*” (ibidem, grifos do autor) e que, ao desconsiderar esse saber, a escola desconsiderou todos os conhecimentos que o domínio da modalidade oral implica. Essa desconsideração se deu, conforme o autor, devido a dois fatores: “a desvalorização preconceituosa da modalidade oral e das variedades dialetais” e o “desconhecimento de que a própria variedade padrão não é una, alterando-se no espaço e no tempo” (p. 57).

Acreditamos, portanto, que a abordagem relacionada às variedades linguísticas pode levar a uma valorização dos saberes que os alunos já possuem e ir além disso, ou seja, possibilitar a construção de novos saberes, por meio da inserção em situações interlocutivas novas, nas quais eles precisarão fazer uso de novas formas da língua. Uma vez que essas variedades se fazem mais presentes na oralidade, seu ensino é uma oportunidade de levar os alunos a uma maior consciência em relação à própria fala e às questões ideológicas que envolvem sua abordagem.

Partiremos, agora, para a discussão e exposição de nossos fundamentos metodológicos, bem como dos procedimentos que adotamos para a realização da pesquisa.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os aspectos teóricos anteriormente levantados nos levam a compreender que o trabalho com gêneros orais em sala de aula pode proporcionar um melhor desempenho dos alunos em situações sociais de interação. No entanto, nossa suposição, conforme mencionamos anteriormente, é a de que esse trabalho se dê ainda de forma bastante incipiente e assistemática.

Dessa forma, para identificarmos de que forma os gêneros textuais são efetivamente trabalhados nas aulas de português, desenvolvemos, conforme os aspectos abaixo assinalados, uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

Na pesquisa qualitativa, de acordo com Silva e Menezes (2001), estabelece-se uma relação entre o mundo e o(s) sujeito(s) da pesquisa, não sendo possível reduzi-la a números; busca-se, portanto, conforme as autoras, interpretar os fenômenos e atribuir significados a eles. Minayo (2011a) vai ao encontro dessa assertiva e afirma que a pesquisa qualitativa trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21).

A autora destaca, ainda, como essa abordagem busca compreender as relações que envolvem a humanidade por meio dos significados que surgem a partir delas, não sendo estritamente necessária uma quantificação. Kaufmann (1996, apud ZAGO, 2003), no mesmo sentido, afirma que “os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir”. Segundo Martins (2004), as metodologias qualitativas, através da análise de dados de indivíduos de grupos sociais, “tratam as unidades investigadas como totalidades”, e buscam o maior aprofundamento possível dos dados encontrados. Duarte (1998, apud SUASSUNA, 2008) afirma que é a amplitude das explicações dos aspectos qualitativos que dá o rigor à pesquisa, mesmo que estas não sejam totalizantes. Ampliando essa perspectiva, Suassuna (2008, p.355) destaca, ainda, que diferentemente da valorização dos números, típica da pesquisa quantitativa, na qualitativa há a possibilidade de se abordar “o subjetivo e o objetivo, os atores sociais, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos”.

Um dos tipos de pesquisa mais típicos da abordagem qualitativa é, segundo André (2008), a pesquisa etnográfica. De acordo com a autora, a pesquisa etnográfica surge a partir dos antropólogos como um conjunto de técnicas para coleta de dados sobre a cultura de determinado grupo social.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa de tipo etnográfico na área de educação visa à compreensão do contexto escolar e, para isso, realiza algumas adaptações no que concerne ao uso das técnicas da etnografia. Nesse caso, a autora caracteriza inicialmente a pesquisa do tipo etnográfico em educação como aquela que utiliza como instrumentos a observação participante, a entrevista e a análise documental. A autora destaca, ainda, outras características para esse tipo de pesquisa, como a “interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado”, “a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo”, “a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”, a realização de um trabalho de campo, a descrição e a indução (idem, p. 28-29). Além disso, há uma flexibilização nos focos da pesquisa a partir do que é percebido nos dados, bem como a construção de conceitos e hipóteses.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma, ainda, que esse tipo de pesquisa na sala de aula tem como objetivo principal identificar os processos que fazem parte da rotina desse local e que, por isso mesmo, tornam-se mais difíceis de serem observados e analisados. A pesquisa nesse sentido tem, portanto, um caráter interpretativo durante todo o processo. De acordo com Gil (2010), a pesquisa de tipo etnográfico apresenta vantagens por ser realizada no próprio local em que o objeto pesquisado ocorre, o que faz com que os dados sejam mais fieis à realidade.

3.1 Participantes da pesquisa

Inicialmente, pretendíamos realizar a pesquisa com três professores de língua portuguesa do ensino fundamental II: um do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), por ser este considerado uma instituição de referência para o ensino, já que funciona como espaço de inovação e experimentação pedagógica; e dois que trabalhassem na rede pública de ensino – um da rede estadual de Pernambuco e um da rede municipal do Recife, uma vez que os professores dessas redes em geral passam por processos de formação continuada e estão em diálogo contínuo com a universidade.

Para a seleção desses professores, foi aplicado um questionário com a finalidade de encontrar aqueles que afirmam realizar o trabalho com gêneros orais em sala de aula, conforme apêndice³, por acreditarmos ser este um critério facilitador para que atingíssemos os objetivos desta pesquisa. Nesse questionário os professores deveriam selecionar, dentre os gêneros explicitados (retirados de listagem contida em Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, e

³ Apêndice A – Questionário para a escolha dos professores participantes

no Guia de Livros Didáticos⁴ – BRASIL, 2007), aqueles com os quais trabalham ou já trabalharam em sala de aula e, em seguida, destacar os gêneros com os quais pretendessem trabalhar no primeiro e segundo semestres de 2012, quando seria realizada a coleta de dados da pesquisa. A aplicação dos questionários foi realizada, na rede estadual, com professores de língua portuguesa de escolas do grupo VI da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul, de acordo com recomendação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e obtivemos treze questionários respondidos; na rede municipal do Recife, com professores participantes do Encontro Pedagógico Mensal, realizado no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, dentre os quais trinta e cinco responderam aos questionários; e com os quatro professores do Colégio de Aplicação que estavam regendo turmas do ensino fundamental.

Dentre os questionários respondidos, observamos que todos os professores do Colégio de Aplicação afirmaram que já haviam trabalhado com alguns dos gêneros orais presentes na listagem e que iriam trabalhar com algum desses gêneros no semestre subsequente.

Nove professores da rede estadual afirmaram que já abordaram e que abordariam no semestre seguinte algum gênero oral. Outros quatro afirmaram que já haviam trabalhado com algum dos gêneros orais da lista, mas não elencaram nenhum gênero oral para ser abordado no semestre em que realizaríamos a observação.

Já em relação aos professores da Rede Municipal do Recife, oito já haviam trabalhado anteriormente e realizariam uma abordagem dos gêneros orais no semestre em questão; vinte e um afirmaram já ter abordado algum dos gêneros da lista, mas não trabalhariam nenhum desses gêneros no semestre seguinte; e seis professores não marcaram nenhum dos gêneros orais presentes na lista, nem afirmaram ter a intenção de trabalhá-los no semestre subsequente.

Para que possamos ter uma visão geral das respostas dos professores que responderam aos questionários, elaboramos a tabela abaixo com uma síntese do quantitativo de professores correspondente a cada espaço de coleta de dados:

⁴ O Guia de Livros Didáticos (2007) constitui-se de um conjunto de resenhas elaboradas por especialistas de diversas universidades brasileiras sobre as coleções de LD aprovadas para o PNLD 2008, a partir da leitura do qual os professores, após discussão com a equipe pedagógica da escola, devem escolher a coleção a ser adotada pela escola e utilizada pelos alunos nos três anos seguintes.

	Já trabalharam e vão trabalhar no semestre seguinte		Já trabalharam, mas não vão trabalhar no semestre seguinte		Nunca trabalharam, nem vão trabalhar no semestre seguinte		TOTAL	
COLÉGIO DE APLICAÇÃO	4	100%	0	0%	0	0%	4	100%
REDE ESTADUAL	9	69%	4	31%	0	0%	13	100%
REDE MUNICIPAL	8	23%	21	60%	6	17%	35	100%

Observamos, portanto, que os professores que responderam aos questionários afirmam, em sua maioria, ao menos, já terem trabalhado em algum momento com determinado gênero oral em suas práticas de sala de aula.

Devido ao fato de, na rede estadual, termos aplicado os questionários diretamente nas escolas e, na maioria das vezes, deixado os mesmos com algum responsável da escola para serem devolvidos depois, tivemos um pouco de dificuldade de recuperá-los. Isso se deu especialmente por causa da ausência dos professores no momento da aplicação e por problemas de comunicação com os responsáveis da escola.

Após a aplicação dos questionários, analisamos os mesmos no sentido de selecionar os professores que mais afirmavam terem trabalhado com gêneros orais e, ao mesmo tempo, que ainda trabalhariam tais gêneros no segundo semestre de 2012. Dessa forma, dentre os questionários, escolhemos os três professores participantes da pesquisa, de tal maneira que selecionamos um da rede municipal do Recife, um da rede estadual de Pernambuco e outro do Colégio de Aplicação.

Entretanto, tivemos algumas dificuldades em relação à professora da selecionada da Rede Municipal que, no início do segundo semestre, teve que entrar de licença médica, quando, conforme combinado com ela, iniciáramos a coleta de dados. Entramos em contato com vários outros professores da rede que se enquadravam nos critérios do questionário, mas estes ou já tinham trabalhado com os gêneros orais que haviam descrito ou tiveram de mudar o conteúdo a ser trabalhado porque teriam que abordar os conteúdos indicados pelo Instituto

Qualidade no Ensino⁵ (IQE). Dessa forma, por não termos outra alternativa, optamos por observar apenas os professores da rede estadual e do Colégio de Aplicação.

3.1.2 Os perfis dos professores participantes

A professora da rede estadual de Ensino de Pernambuco, denominada a partir de agora Professora A, é formada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e possui mestrado pela mesma universidade, também na área de Letras. A professora destaca em sua formação o fato de ter realizado, durante sua graduação, pesquisa de iniciação científica com a equipe dos professores Luiz Antonio Marcuschi, Doris Cunha e Judith Hoffnagel, que investigavam questões voltadas para a conversação. Na escola em questão, além de assumir a disciplina de língua portuguesa, a professora também dá aulas de artes, embora não tenha formação. Junto a isso, ela também trabalha em uma escola da rede particular de ensino, em outro horário.

Já a professora do Colégio de Aplicação, a quem chamaremos de Professora B, possui graduação, mestrado e doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Ela ensina no Colégio de Aplicação há seis anos em regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que faz com que ela tenha mais tempo disponível para a preparação das aulas e para investir na própria formação.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Com as professoras selecionadas foram realizadas, primeiramente, entrevistas, nas quais foram abordados os seguintes pontos: aspectos importantes para o ensino de língua portuguesa; concepções de linguagem e oralidade; critérios utilizados para a escolha de cada gênero trabalhado, e, especificamente, a forma como são abordados os gêneros orais – atividades desenvolvidas e características e dimensões importantes no que concerne à oralidade.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas podem ser classificadas, a partir de sua forma composicional, como estruturada, semiestruturada e livre. As entrevistas estruturadas seriam aquelas em que há um roteiro fechado e padronizado de questões em uma

⁵ O IQE é “uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos” (<http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>), com a qual a Prefeitura da Cidade do Recife realizou um contrato, e que se responsabiliza pela formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, bem como pelo fornecimento de sequências didáticas de alguns componentes curriculares a serem seguidas pelos professores e pelo acompanhamento do reflexo das formações nas escolas.

sequência predefinida, havendo a necessidade de objetividade por parte dos entrevistados. Nas entrevistas semiestruturadas, de acordo com as autoras, pode-se perceber uma maior subjetividade, uma vez que há a possibilidade de levar os sujeitos a reflexões sobre os temas que desenvolvem. Para a realização desse tipo de pesquisa, é necessário “que se componha um roteiro de tópicos selecionados” (idem, p.31), que abordarão os temas relacionados aos objetivos da pesquisa. Já nas entrevistas livres, ainda segundo as autoras, não há um roteiro previamente elaborado de questões, mas busca-se um relato oral a ser realizado pelos entrevistados sobre o tema.

Na perspectiva de Zago (2003), a opção por determinado tipo de entrevista não é neutra, uma vez que depende do problema de pesquisa e dos objetivos estabelecidos. Assim, a entrevista funciona não só como instrumento de coleta, mas também como algo que permite a “construção sociológica do objeto de estudo” (idem, p.295).

Considerando, então, nosso objeto de pesquisa, optamos por realizar com os sujeitos participantes entrevistas semiestruturadas, uma vez que, de acordo com Boni e Quaresma (2005), através de uma combinação de perguntas objetivas e subjetivas, é possível uma maior interação com os entrevistados e uma abrangência maior do tema. Bortoni-Ricardo (2008, p.127) afirma que é preciso ter em conta, na realização de uma entrevista, a existência de três características principais, relacionadas aos papéis sociais dos participantes: “a posição assimétrica dos interlocutores; sua disposição para uma convergência na linguagem e a insegurança linguística de muitos entrevistados”. A consideração desses aspectos leva o entrevistador à consciência da necessidade de ações no sentido de minimizar essa assimetria e, assim, assegurar maior eficácia na coleta de informações.

Tendo isso em vista, elaboramos, então, a partir de nossos objetivos, o seguinte roteiro de tópicos para a entrevista semiestruturada (sem excluir a possibilidade do surgimento de outros pontos úteis para a pesquisa, a depender do que fosse dito por cada um dos sujeitos):

1. concepção de linguagem e de oralidade;
2. trabalho com gêneros textuais e, especificamente, gêneros orais em sala de aula;
3. critérios para a escolha dos gêneros orais a serem trabalhados;
4. atividades que realizam no trabalho com os gêneros orais;
5. aspectos da oralidade que consideram mais relevantes para serem trabalhados em sala.
6. articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua (leitura, produção e análise linguística).

Uma vez que nos ativemos às concepções e às práticas das professoras, após a realização das entrevistas, solicitamos a ambas os planos de aula, visto que estes compõem a prática docente a ser efetivada em sala de aula. A partir daí, realizamos a análise documental, buscando observar nos planos:

1. os gêneros textuais trabalhados, destacando dentre esses os gêneros orais;
2. a justificativa para a escolha desses gêneros;
3. os objetivos de ensino e/ou metas de aprendizagem relacionados eles;
4. os procedimentos metodológicos que o professor traça para atingir os respectivos objetivos.

Em seguida às entrevistas e à análise dos planos de aula, realizamos observações das aulas dessas professoras. Uma vez que, em consonância com Moreira e Caleffe (2006), é importante observar os momentos relevantes para a questão da pesquisa, observamos as seqüências de aulas em que as professoras afirmaram que iriam trabalhar os gêneros orais.

Realizamos uma observação participante, assim chamada, de acordo com André (2008), por pressupor uma maior interação com os sujeitos da pesquisa. Minayo (2011b), sobre a observação participante, destaca que esse é um instrumento essencial na pesquisa qualitativa, já que permite que o pesquisador se coloque em interação constante com seu interlocutor no espaço social em que a pesquisa ocorre, observando o que ocorre em sua vida social, participando do contexto como um todo e, por consequência, modificando-o. Moreira e Caleffe (2006) afirmam, ainda, que um aspecto essencial da observação é o fato de o pesquisador testemunhar o comportamento dos pesquisados, possibilitando uma maior veracidade dos dados.

Embora a observação, de acordo com Tura (2003, p.185), suscite o sentido de ser um procedimento metodológico que “segue caminhos menos normatizados e tem protocolos mais flexíveis”, é necessário considerar que ela segue pressupostos teóricos da pesquisa e se realiza de maneira metódica. Assim, de acordo com Selltiz et al. (1987, apud RICHARDSON, 1999, p. 259),

A observação torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes, é submetida a verificações e controles de validade e precisão.

Dessa forma, mais uma vez considerando o objeto de nossa pesquisa, bem como nosso referencial teórico, buscamos realizar a observação das aulas focando os seguintes aspectos:

1. as concepções de linguagem e oralidade implícitas nas abordagens;
2. os procedimentos didáticos adotados e as metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais;
3. a abordagem da variação linguística e das especificidades do oral ;
4. a articulação, caso houvesse, entre o trabalho com os gêneros orais e as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

Nessas aulas foram realizadas anotações em diários de campo e gravações em áudio, em aparelhos MP4, que permitiram registrar os posicionamentos das professoras em relação ao tema no momento do trabalho em sala de aula.

No quadro abaixo, podemos observar a relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados:

Quadro 2: Relação entre objetivos e procedimentos de coleta de dados

Objetivos	Procedimentos de coleta de dados		
	Entrevista	Análise documental	Observação de aulas
<i>Identificar as concepções de oralidade dos professores investigados e confrontá-las com aquelas implícitas em suas abordagens dos gêneros orais em sala de aula</i>	X		X
<i>Verificar se os professores inserem o oral em seus planejamentos, observando que gêneros orais vêm sendo explorados e com que frequência, bem como quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha desses gêneros;</i>		X	
<i>Verificar como os gêneros orais são abordados na prática, observando se os professores direcionam os alunos, em sala de aula, para as especificidades do oral e se esse trabalho é realizado de forma articulada com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.</i>			X

3.3 Procedimentos de análise

A partir das gravações das entrevistas realizadas com os professores e da leitura dos planos de aula, procuramos:

- 1) fazer um levantamento dos gêneros textuais que constem nos planos de trabalho dos professores, destacando, dentre eles, os gêneros orais;
- 2) categorizar os critérios que os professores utilizam para selecionar os gêneros orais a serem trabalhados;

3) identificar indícios das concepções de linguagem e oralidade dos professores a partir de suas falas.

Com relação à observação das aulas, adotamos os seguintes procedimentos analíticos:

1. procurar indícios das concepções de linguagem e oralidade a partir da abordagem do professor em sala de aula em relação aos gêneros orais e relacioná-las às concepções percebidas nas entrevistas;
2. fazer um levantamento das situações didáticas propostas em sala de aula pelos professores para o trabalho com os gêneros orais;
3. categorizar as atividades realizadas com os gêneros orais em relação a práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

A partir daí, foi realizada a triangulação dos dados, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), consiste na análise de dados provenientes de diferentes instrumentos de coleta, o que permite observar um fenômeno de diversas perspectivas e, assim, ter maior clareza para chegar a determinados resultados. Gil (2010), no mesmo sentido, afirma que a triangulação dos dados permite que se amplie a maneira como os dados são compreendidos, que as interpretações realizadas na pesquisa sejam contextualizadas e que vários pontos de vista relacionados ao mesmo tema sejam abordados.

Para a análise dos dados da pesquisa, utilizamo-nos de princípios da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1979), a qual pode ser concebida como o conjunto de técnicas que objetivam conseguir indicadores que levem o pesquisador a inferir conhecimentos em relação ao conteúdo de algumas mensagens, de forma sistemática e objetiva.

Bardin (idem) destaca que a Análise de Conteúdo tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não.” (p. 38).

A autora propõe que a análise se concretize em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, que se divide em inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, inicia-se a organização do conteúdo a ser analisado. Nela, ocorre a leitura flutuante, que, por ser exploratória, permite a construção de uma visão geral de todo o material passível de análise. A partir dela, são escolhidos os documentos que serão analisados, ou seja, o *corpus* da pesquisa é constituído. Essa escolha deve ser pautada, de acordo com Bardin, em algumas regras: 1) da exaustividade, em que todos os elementos são considerados; 2) da representatividade, segundo a qual se considera que uma amostra é rigorosa à medida que representa o todo; 3) da homogeneidade, em que os textos a serem

analisados devem seguir alguns critérios de escolha e não serem muito singulares; 4) da pertinência dos dados para os objetivos da pesquisa.

É também nessa fase que todo o material de que o pesquisador dispõe é preparado para a análise, podendo ser padronizado e classificado a partir de suas semelhanças. Assim, há uma transformação dos dados brutos em dados organizados a partir de seu conteúdo, de forma que certas características começam a se sobressair para o pesquisador.

Para a segunda etapa, a exploração do material, pode-se utilizar a Análise Temática, que faz parte da diversidade de técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin e que se mostra bastante adequada para a pesquisa qualitativa, uma vez que envolve a descoberta de “núcleos de sentido” presentes na comunicação e que têm relevância para o objetivo de análise.

Nessa segunda etapa, são construídas as categorias, a partir da classificação dos elementos em conjunto, seguindo alguns critérios. Essas categorias podem ser teóricas, ou seja, elaboradas a partir do referencial teórico adotado; ou empíricas, que se concretizam a partir da leitura dos dados. Para essa construção, a autora destaca alguns critérios que devem ser considerados, como a exclusão mútua, em que o mesmo elemento não pode constar em mais de uma categoria; a homogeneidade, em que cada categoria deve ser guiada por um único princípio; a pertinência, em que a categoria está adequada ao objetivo da pesquisa e ao quadro teórico utilizado; a objetividade e a fidelidade, em que os materiais devem ser tratados da mesma maneira; e a produtividade, em que o conjunto das categorias deve se constituir no sentido de fornecer resultados relevantes para a produção de inferências, hipóteses e dados.

Na terceira etapa os resultados são tratados, podendo ser organizados em quadros e tabelas, que facilitam a análise no sentido de destacar determinadas informações. A partir disso, o pesquisador pode realizar inferências e interpretações relacionadas a seus objetivos de pesquisa.

Bardin (idem) destaca que tratar o material significa codificá-lo, ou seja, transformá-lo, de forma que este passe a ser representativo do conteúdo. Essa codificação se dá a partir da escolha de unidades de registro e de contexto, que apontam para os elementos que devem ser considerados no momento do tratamento dos dados, e também indicam como o recorte deve ser feito.

Inicialmente, realizamos a análise dos dados pautando-nos em alguns critérios extraídos do nosso referencial teórico:

Quadro 3: Relação entre procedimentos de coleta e critérios de análise dos dados

ENTREVISTA	ANÁLISE DOCUMENTAL	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE
Concepção de linguagem e de oralidade	----	Concepções de linguagem e oralidade implícitas nas abordagens
Trabalho com gêneros textuais e, especificamente, gêneros orais em sala de aula	Os gêneros textuais que serão trabalhados, destacando dentre esses os gêneros orais e os objetivos de ensino relacionados aos gêneros	. ----
Critérios para a escolha dos gêneros orais a serem trabalhados	Justificativa para a escolha dos gêneros a serem abordados esses gêneros	----
Atividades que os professores realizam no trabalho com os gêneros orais	Procedimentos metodológicos que o professor pretende utilizar para atingir os respectivos objetivos	Procedimentos didáticos adotados e metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais
Aspectos da oralidade que consideram mais relevantes para serem trabalhados em sala	----	Abordagem dada às especificidades do oral e à variação linguística
Articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua (leitura, produção e análise linguística)	----	Articulação do trabalho com os gêneros orais com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística

A partir dessas categorias, prosseguiremos, agora, com a análise dos dados da professora A e, em seguida, da professora B.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos o resultado da análise dos dados de cada professora – inicialmente da professora A e, em seguida, da professora B. Uma vez que realizamos entrevistas, análises de planos de aula e observações de aulas de ambas, faremos a exposição dos dados obtidos por meio de cada instrumento de pesquisa a partir dos seguintes critérios de análise: concepções de linguagem e oralidade; abordagem dos gêneros textuais, especificamente os orais; critérios para a escolha desses gêneros; especificidades da linguagem oral abordadas; se e como as docentes articulam a oralidade com os demais eixos de ensino de língua portuguesa.

4.1 Professora A

A professora A, conforme já explicitado anteriormente, pertence à Rede Estadual de Pernambuco e tem formação em Letras e mestrado na mesma área pela Universidade Federal de Pernambuco. De sua formação, é importante destacar o fato de que seu mestrado voltou-se para questões relacionadas à linguagem oral, envolvendo especificamente o trabalho com transcrições e análises de textos orais, o que é bastante relevante para a presente pesquisa.

A escola estadual em que a professora A leciona é relativamente bem estruturada, com uma biblioteca bem organizada e uma média de trinta a quarenta alunos por sala de aula. No entanto, ela não dispõe de equipamentos na classe como projetores e computador, e às vezes tem de comprar material, como papel, com o próprio dinheiro.

4.1.1 Entrevista professora A

Realizamos com a professora A uma entrevista que versou sobre: suas concepções de linguagem e oralidade; o trabalho que realiza com gêneros textuais na aula de português e os critérios que utiliza para escolher esses gêneros, principalmente os orais; as atividades didáticas que realiza; as especificidades que destaca da linguagem oral; como articula o ensino de gêneros orais com a leitura, a produção de textos escritos e a análise linguística.

4.1.1.1 Conceção de linguagem

Quando questionada sobre seu entendimento de língua e a influência deste em sua prática na sala de aula, a professora A afirma adotar a concepção que percebe a língua como interação, destacando que sua prática é sociointeracionista:

A gente usa na sala de aula essa compreensão da língua como um fenômeno social. A minha compreensão, a minha prática é sociointeracionista. Então, eu preciso compreender a língua como um fenômeno que é construído por mim e pelo meu aluno. [...] Não é a gramática que organiza a língua, na verdade é o nosso uso que constitui as regras que a gramática apresenta, aquela gramática que o aluno conhece na sala de aula, aquela gramática que a gente tradicionalmente ensina e que a gente chama de normativa, né, então é isso que eu tento mostrar pra eles na sala de aula.

Nessa fala da professora, encontra-se presente a perspectiva bakhtiniana já citada anteriormente, segundo a qual a língua não é um objeto pronto e estanque para determinado locutor; ao contrário, ela é flexível, sendo construída por ele a partir de suas necessidades de interação. A professora demonstra estar bem inteirada dessa perspectiva, ao explicitar a compreensão de que em primeiro lugar vêm os usos da língua para que depois determinadas regras sejam criadas, colocando-se no mesmo sentido de Marcuschi (2008, p. 61), que afirma que “a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”.

Ao partir dessa concepção, mostra que, conforme o ponto de vista que adota, no ensino, em primeiro lugar deve ser realizado o estudo da língua em uso, a partir das atividades de leitura e interpretação, por exemplo, para que só em segundo lugar sejam trabalhadas as regras da gramática normativa:

[...] Sempre mostrando que existe a necessidade [...] que a sociedade nos impõe de estudar aquela gramática, por exemplo, de saber o que é um pronome, de classificá-lo, enfim, mas por que a gente precisa conhecer os pronomes? Pra conseguir fazer coesão textual, pra conseguir que o nosso texto estabeleça de maneira interessante as relações entre suas partes, enfim... Então eu sempre deixo claro pra eles que a gente precisa, muito mais que trabalhar a gramática como tradicionalmente se vem trabalhando, a gente precisa trabalhar muito mais a leitura, a interpretação, porque é ali que está a língua, de fato, né?

Segundo a fala da docente, tais regras gramaticais devem ser trabalhadas com um propósito, com objetivos bem estabelecidos, e não a partir de uma visão estruturalista da língua, em que regras são memorizadas por si mesmas, sem uma finalidade. Nesse ponto ela vai mais uma vez ao encontro do que propõe Marcuschi (2008), para quem, a partir de uma mudança na forma como a língua é percebida, deve-se “valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo” (p. 55).

Percebemos, portanto, que a professora apresenta, em sua fala, uma coerência em relação ao que concebe por língua e ensino de língua, tomando-os a partir de uma perspectiva interacionista, mais reflexiva, e que vai de encontro aos modelos tradicionais de ensino.

4.1.1.2 *Concepção de oralidade*

Em termos de sua compreensão sobre a oralidade, a professora afirma que há duas modalidades da língua, a oral e a escrita, e que, quando alguém pretende ensinar a língua portuguesa, esse trabalho deve ser feito com ambas as modalidades.

Observa-se, na fala da professora, que ela se baseia, dentre as perspectivas que abordam as relações entre fala e escrita e de maneira coerente com a concepção de língua que afirma possuir, na perspectiva sociointeracionista, ou seja, ela empreende uma análise da língua no nível da dialogicidade, dos usos e das funções:

O aluno precisa compreender que se trata de duas situações distintas, de duas modalidades diferentes da língua, que têm um código próprio cada uma delas. Há gêneros em que elas tentam uma aproximação, em que há realmente uma aproximação entre oral e escrita, as nossas necessidades de interação às vezes impõem essa interação entre as duas, né, por exemplo, você recebe um recado pelo telefone e você tem a necessidade de deixá-lo registrado, não é? Então as duas se completam, se combinam.

É possível perceber, ainda nessa fala da professora, que, ao adotar essa perspectiva sociointeracionista, a mesma não trata dessas modalidades de maneira dicotômica, mas sim no sentido de que, a partir dos usos e dos contextos de comunicação, ambas se complementam para possibilitar a interação.

Sobre esses aspectos, Marcuschi ressalta, de forma bastante enfática, que a utilização de uma ou de outra modalidade dependerá da situação, havendo práticas que são mais adequadamente mediadas pela escrita e outras pela modalidade oral da língua. Assim, “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas” (idem, p.37).

A partir da perspectiva que utiliza, a professora baseia-se em uma concepção que percebe a oralidade a partir de um *continuum* tipológico:

Não dá pra gente ter aquela ideia de que na oralidade tudo é informal e na escrita há uma formalidade absoluta. Não. A gente trabalha os gêneros dentro de um continuum tipológico, numa percepção que, tanto a gente pode ter gêneros orais bastante informais, como também aqueles extremamente formais.

Essa concepção de fala e escrita em um contínuo põe em questão, de acordo com Marcuschi (2010), algumas diferenças que são apontadas por outros teóricos em relação a essas modalidades, como a contextualização na fala e a descontextualização na escrita, e a implicitude na fala e a explicitude na escrita. Ao trazer à tona a existência de gêneros orais formais e informais, a professora mostra que não concorda com a concepção dicotômica de que a escrita é o lugar da formalidade, do “certo”, e a oralidade, o lugar da espontaneidade e da falta de planejamento. Nessa perspectiva, então, as relações entre fala e escrita são analisadas de acordo com os usos, e não de acordo com a estrutura da língua.

Além disso, a professora demonstra a consciência de uma valorização social maior da escrita, em detrimento da oralidade, ao afirmar que

No nosso cotidiano a gente usa as duas... é verdade que a escrita tem um valor pra sociedade diferente do da fala, mas a gente procura na sala de aula trabalhar, na medida do possível, com essas duas modalidades de maneira complementar, como a gente faz no nosso cotidiano.

Sobre essa questão, Marcuschi (2010) afirma que os questionamentos sobre a valorização da escrita e da oralidade no cotidiano ainda são frequentes, mas o autor alerta para a necessidade de que as respostas se deem no sentido de considerá-las como atividades socialmente situadas e relacionadas a um uso autêntico da língua. Assim, é preciso que ambas sejam valorizadas em seus respectivos contextos de uso, sem discriminação dos usuários.

Observa-se, no posicionamento da professora, uma atitude no sentido de ir de encontro a essa supervalorização da escrita e, no sentido proposto por Marcuschi, buscar trazer a oralidade para a sala de aula associada a um uso autêntico da língua.

É possível perceber que a professora aborda com tranquilidade e segurança as questões que envolvem sua concepção de oralidade e as relações entre oralidade e escrita. Ao considerarmos que, em sua formação acadêmica, a professora realizou pesquisas que envolviam a linguagem oral e as relações entre oralidade e escrita, podemos observar as implicações dessa formação para seus posicionamentos teóricos acerca de sua prática.

4.1.1.3 Trabalho com gêneros textuais, especificamente, gêneros orais

Para o trabalho que realizaria no segundo semestre de 2012, a professora afirmou que se basearia na proposta da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, segundo a qual, no 7º ano/6ª série do Ensino Fundamental, os alunos devem produzir um texto do gênero memórias

literárias, sobre o tema “O lugar onde vivo”. A partir das sugestões presentes no material de formação de professores da Olimpíada, a professora elaborou uma sequência de aulas em que, para a produção final de um texto do gênero memórias literárias, lançaria mão também do trabalho com o gênero entrevista:

Esse bimestre a gente vai focar no projeto da Olimpíada de Língua Portuguesa, e o nosso trabalho vai ser sobre Brasília Teimosa. Inicialmente sobre a história de Brasília Teimosa, do bairro, como ele se construiu, qual a relação que as pessoas têm com o bairro, e as histórias pessoais, que histórias as pessoas construíram aqui nesse bairro. Porque o gênero textual que a gente vai trabalhar no sétimo ano, a sexta série, é memórias literárias. [...] Só que a gente precisa partir de uma história, não da criança, não do estudante, mas sim de uma pessoa mais velha que viveu nesse lugar, que vive ou viveu nesse lugar. Então essa pessoa vai contar essa história pro estudante e o estudante vai retextualizar. Então, na verdade, é a retextualização de um gênero oral e a sua transposição pro gênero escrito. A gente vai iniciar com uma entrevista, com essa pessoa, uma entrevista mais... essa pessoa mais velha da comunidade, é... mas inicialmente uma entrevista mais distensa, sem muita preocupação, só pra conhecer a pessoa, que idade ela tem, que histórias ela já viveu aqui.

É necessário ressaltar, nessa proposta de trabalho, que a professora efetivamente busca utilizar o conceito de gêneros textuais numa perspectiva interacionista. Assim, ela propõe um objetivo claro e significativo para os alunos, por envolver a percepção e a construção de uma identidade. Assim, os textos não são abordados de maneira estanque, como objetos fixos, mas sim como enunciados passíveis de modificação e construídos a partir de outros textos.

Nesse sentido, portanto, os gêneros são tomados em uma perspectiva que se afilia à de Marcuschi (2003b), segundo o qual o domínio dos mais diversos gêneros textuais é uma forma de “legitimação discursiva” (p. 29), já que permite a inserção comunicativa a partir de aspectos linguísticos de maneira socialmente adequada. O autor destaca, ainda, que, no ensino, é preciso considerar que os gêneros textuais são essencialmente resultantes de práticas comunicativas, e não de ações individuais, o que se faz presente na proposta da professora, quando ela considera o contexto sócio-histórico em que os alunos estão envolvidos para realizar o trabalho com a língua. Essa perspectiva da professora também lembra o posicionamento de Marcuschi (2011, p. 23), que diz: “os gêneros são, em primeiro lugar, *fatos sociais* e não apenas fatos linguísticos”.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) consideram extremamente importante o trabalho com gêneros, pois estes proporcionam, em sala de aula, a proposição de atividades “que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido” (p. 144). Além disso, defendem o trabalho com gêneros no sentido de que ele possibilita que os alunos fiquem cada vez mais preparados para as diversas situações de produção e recepção de textos de gêneros diversos.

Assim, na diversidade de gêneros, especificamente em relação aos gêneros orais, a professora destaca que procura abordá-los em sala de aula, apesar das dificuldades estruturais da escola pública:

Eu trabalho os gêneros orais com as limitações da escola pública, que a gente não tem, por exemplo, muito acesso ao gravador, nem tanto ao gravador, porque o celular ajuda muito nisso, mas a reprodução para a turma é um pouquinho complicado. Então a gente trabalha sempre nesse sentido, de trazer pra sala a transcrição de uma entrevista, por exemplo.

É importante perceber que ela não deixa que essas dificuldades sirvam como justificativa para não trabalhar com essa modalidade da língua, embora saibamos que tais trabalhos poderiam ser melhor desenvolvidos se houvesse as condições propícias para tal realização. Assim, a professora destaca alguns exemplos de atividades já realizadas com os gêneros orais naquela turma:

Eu já trabalhei também com entrevistas gravadas e que muitas vezes já estão retextualizadas nos próprios livros didáticos. Mas com o gênero oral a gente trabalha muito também com documentários que a escola oferece, aí lá a gente encontra entrevistas, palestras, enfim, então são alguns gêneros orais que a gente já trabalhou. Esse bimestre, a gente trabalhou com um gênero, vamos dizer, misto, que a gente sabe ser escrito, porém ele é apresentado como se fosse um texto oral. Como a gente estava trabalhando contos populares com a sexta série, a gente trabalhou um texto de Marieta Severo apresentando esses contos populares, só que de uma maneira como se ela tivesse realmente conversando com alguém e apresentando esses contos populares. Como normalmente a gente faria, né, pra contar um filho, ou a um amigo, uma história que é realmente reproduzida oralmente, na nossa tradição, é... no nosso folclore até, chame como quiser, esses contos populares.

É interessante notar como ela sempre demonstra uma preocupação de que o trabalho com a língua seja feito a partir de situações interessantes e autênticas para os alunos, ou seja, partindo de questões que possibilitam um estudo da linguagem a partir de seu cotidiano, buscando envolver a comunidade escolar como um todo e, por conseguinte, os alunos de sua turma.

Além disso, nessa fala da professora, fica claro que os gêneros orais estão presentes em sua prática de forma variada, na forma de entrevista, documentários, palestras e conto popular (definido pela mesma como um “gênero misto”), e que tais gêneros são tomados não apenas como uma maneira de produção textual, mas sim como uma forma de “atuação sociodiscursiva numa cultura” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

4.1.1.4 Critérios para a escolha dos gêneros orais

Ao ser perguntada sobre os critérios que utiliza para escolher os gêneros com os quais vai trabalhar, especificamente sobre os gêneros orais, a professora mais uma vez lança mão da falta de estrutura da escola pública para justificar sua resposta:

A ideia é essa: a gente sempre vai encaixando esses gêneros orais de acordo com [...] o próprio livro didático, que, você sabe, orienta a prática de ensino do professor na escola pública, devido à óbvia falta de recursos. A gente precisa de um texto à mão e o livro didático é esse apoio, e vem sendo cada vez melhor, a gente sabe, vem trazendo mais realmente gêneros orais.

Ela destaca, então, o uso do livro didático para suprir as necessidades de materiais da escola pública. No entanto, percebemos que a professora se mostra crítica em relação a esse uso, quando analisa que há uma melhora no que o livro didático traz, mas que há ainda muitos problemas⁶. Em uma conversa mais informal, a professora afirmou que participou da escolha do livro didático em questão, mas que tal escolha foi feita às pressas, com pouco tempo para analisar as coleções disponíveis, sem o guia do livro didático e com a presença apenas de um pequeno grupo de professores de língua portuguesa da escola. Assim, afirmou que, para a escolha do livro que seria adotado na escola, fez uso de uma tabela elaborada durante sua formação universitária e que um dos fatos relevantes na escolha dessa coleção foi o que ela avaliou como um bom tratamento da modalidade oral da língua.

Dessa forma, com a consciência de que o livro didático tem limitações e de que necessita ultrapassá-lo, a professora afirma:

Quando a gente sente necessidade, a gente complementa com outros textos. E até mesmo produzidos pelos próprios alunos. [...] Então isso depende muito do que o texto do livro didático nos oferece, do que as sequências daquele livro didático nos oferecem, e também, claro, do que vai surgindo na nossa necessidade de sala de aula.

Observa-se, portanto, no discurso da professora, uma certa autonomia em relação a sua prática, e a concepção de que o ensino da língua não é estanque, mas sim dependente da

⁶ Geraldi (1987) defende que o livro didático não seja utilizado por três razões principais, quais sejam a alienação do professor, que deixa de ser o autor de suas aulas, a predeterminação do conteúdo, que uniformiza o que deve ser ensinado, e a falsificação das condições de trabalho, já que, por um lado, as condições de ensino-aprendizagem são falsificadas com o uso do livro didático, por não haver construção de conhecimento, e sim mera realização de atividades e, por outro, há a falsificação das condições materiais de ensino, na qual se enquadra o maior problema descrito pela professora: não há materiais básicos como lápis e papel para que o conhecimento seja construído, nem condições para a formação continuada do professor, mas há livros didáticos.

situação sociocomunicativa em questão. Ela também destaca, nesse mesmo trecho de fala, que os textos produzidos pelos alunos servem como material para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, os alunos são também considerados como sujeitos e autores do próprio conhecimento. Geraldi (1997) defende que os textos produzidos pelos alunos devem ser tomados como ponto de partida para o ensino, ou seja, devem-se centrar as discussões no sujeito e nos discursos que ele produz, já que é a partir desses discursos que o indivíduo vai mostrar seu ponto de vista sobre o mundo, mais do que apenas uma reprodução de outros pontos de vista.

Além desses critérios já destacados, a professora aponta outros:

Por exemplo, é necessário que o aluno tenha uma segurança pra falar em público, por exemplo, pra apresentar trabalhos ou para interagir socialmente, então esses gêneros vão entrando na nossa sala de aula, na nossa prática, de acordo com essas necessidades de cada nível.

Por meio desta fala, é perceptível que outro critério utilizado pela professora para a escolha dos gêneros orais é a necessidade de utilização da língua pelo aluno, especificamente em instâncias públicas, as quais exigem habilidades específicas e ultrapassam os conhecimentos prévios dos alunos, como sugerem Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ao afirmarem que os gêneros a serem trabalhados devem ser os da comunicação pública formal: tanto aqueles que servem para o aprendizado escolar (como seminários, entrevistas, exposições), como os que efetivamente fazem parte da vida formal pública (como debate, negociação, testemunho). O oral formal seria, portanto, decorrente de situações de comunicação em que se exige um comportamento diferente daquele que o indivíduo está acostumado a adotar em situações privadas de comunicação, com “grau de formalidade fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam” (idem, p. 146). Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) argumenta que a escola deve ir além do que o aluno já sabe, ensinando-lhe “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (p. 55).

Apesar de todos esses posicionamentos, observa-se que o que direcionou a escolha dos gêneros a serem trabalhados especificamente nesse semestre – memórias literárias e entrevista – foi a proposta da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, a qual é baseada na teoria de gêneros e, que, na visão da professora, proporciona materiais que são ricos em textos diversos e de qualidade para os alunos.

4.1.1.5 Atividades que realiza na abordagem dos gêneros orais

Em relação às atividades que realiza para trabalhar com os gêneros orais que seleciona, a professora afirma, inicialmente, que busca levar os alunos à percepção das características da modalidade oral a partir de textos do NURC⁷ (Projeto da Norma Linguística Urbana Culta):

A gente trabalha com entrevistas, contação de histórias... [...] Anteriormente já trabalhei com alguns textos do próprio Nurc na sala de aula, mostrando pra eles algumas características da modalidade oral, mostrando que a gente tem dois códigos diferentes. A modalidade escrita e a modalidade oral são dois códigos diferentes, então a gente precisa utilizar estratégias diferentes no momento que a gente vai produzir um texto escrito. Até pra eles terem essa consciência de como os dois códigos são diferentes, é importante visualizar o texto oral transcrito, por exemplo.

Nesse trecho de fala da professora, vemos um posicionamento que conflui com o que sugere Milanez (1993), segundo a qual o ensino da oralidade deve se dar no sentido de levar os alunos a compreender: 1) a existência dos diversos tipos de textos escritos e orais com diferentes funções e objetivos; 2) as semelhanças e diferenças entre a oralidade e escrita, principalmente no que tange à variação e em relação à duração da escrita através do tempo; 3) os distintos recursos que são utilizados nessas modalidades a depender do objetivo a que se destinam. Junto a isso, podemos perceber, a partir dessa fala, que a professora também procura levar os alunos à consciência, conforme indicam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), das diversas práticas de linguagem que envolvem a oralidade.

Tal esforço para trabalhar as características da linguagem oral também se faz presente, conforme a fala da professora, quando os alunos demonstram dificuldade para compreender determinados conceitos específicos relacionados à oralidade, como o de marcador conversacional. A fim de levá-los ao entendimento de tais conceitos, a professora leva-os à produção de textos orais e à análise do próprio texto, dando exemplo de que há um movimento em relação ao que é abordado em sala de aula a partir das necessidades de interação e compreensão:

A gente já trabalhou também com [...] a própria transcrição de fala, claro, de uma maneira bem rudimentar, né, assim só pra eles perceberem alguma... algum detalhe específico da língua. Por exemplo, a gente teve uma situação uma vez que os meninos não conseguiam compreender é... por que que a gente usava tantos marcadores conversacionais. Eu falei a respeito dos marcadores conversacionais e eles diziam: “ah, não, a gente não usa isso!”. Ai eu: “claro que usa, observe sua fala”, ai eles “não, não usa”. Eu disse: “então tá bom. Então a gente vai gravar aqui uma conversa e a gente vai ver se usa ou não usa, tá bom?”. Pronto. Então ai a gente foi percebendo, que, de fato, a gente, todo mundo usa, dependendo, é claro, da situação, quanto mais formal ela é, um pouquinho menos a gente emprega, enfim, quanto mais distenso, né, esse texto, quanto mais distenso ele é, mais a gente usa, enfim.

⁷ O Projeto NURC – Norma Linguística Urbana Culta – teve início em 1970 com o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada de cinco centros urbanos brasileiros - Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Nesse ponto, por exemplo, a professora utiliza a atividade de transcrição de fala no intuito de trabalhar o conceito de marcadores conversacionais, ao mesmo tempo em que discute junto aos alunos as possibilidades de adequação de discursos formais e informais a depender da situação em que estão inseridos, como sugere Antunes (2003).

Crescitelli e Reis (2011) apontam para a necessidade da realização, no trabalho com a linguagem oral, de atividades que, além de envolver falas contextualizadas, abordem a questão da variação linguística. A professora busca lançar mão de tais procedimentos, por exemplo, quando afirma que trabalhou com contos populares com os alunos, atividade em que cada estudante pesquisava alguma história com seus familiares para recontá-las em uma roda de contação de histórias e, posteriormente, a partir dessas histórias – as quais mais uma vez abordavam aspectos relacionados ao contexto sociocultural e à identidade dos alunos – retextualizavam os textos orais trazidos e analisavam as relações entre linguagem oral e escrita; nesse momento, a docente procurava destacar, junto aos alunos, as variedades regionais presentes naqueles textos:

Então a gente trouxe essa experiência pra sala de aula, de ouvir a história do pai, e aí eles próprios contaram pros colegas. Uma outra maneira de a gente trabalhar a modalidade oral. E aí depois, normalmente, a gente retextualiza esses contos que foram apresentados oralmente, até pra mostrar também que havia necessidade, por conta do próprio gênero, contos populares, de mostrar que essas histórias são passadas na nossa tradição oral, são conhecidas através da oralidade, e posteriormente alguns autores, como Luis da Câmara Cascudo, por exemplo, retextualizam. E aí a gente mostrava exatamente o que é que os autores conseguiram conservar dessa oralidade, das variedades regionais, geográficas, da própria modalidade oral, o que é que eles conseguiram conservar ali naquele texto escrito, até pra conservar a característica essencial do gênero contos populares, né, teria que ter uma linguagem chamada popular.

Ao fazer uso dos contos populares, a professora cria uma situação em que o trabalho com a oralidade é utilizado de forma a valorizar os falares dos alunos, aproximando-os da escola, e vai além disso, conforme argumenta Braun (2003):

Muito se tem falado que o fracasso do Ensino de Língua Portuguesa deve-se, em grande parte, ao fato de que a língua de referência utilizada pela escola é, em muitos pontos, distanciada da língua utilizada pelos alunos. Desenvolver a reflexão sobre a língua e seus usos, a partir da língua oral, ajuda a diminuir essa distância na medida em que a modalidade oral está muito mais próxima da experiência linguística dos alunos. (BRAUN, 2003, p. 42).

Assim, nessa atividade descrita pela professora, buscou-se trabalhar com os textos orais produzidos em situações reais de comunicação e significativos para os alunos, já que em geral é através de relações familiares e de amizade que tais contos são transmitidos. Junto a

isso, a abordagem dos contos populares, além de permitir que se reflita sobre a modalidade oral da língua e suas especificidades, também abre espaço para a valorização do saber popular, que, de acordo com Marcuschi (2005b) é fundamental, tendo em vista a intrínseca relação existente entre oralidade e letramento:

É fundamental que não se negue o direito à existência do saber popular – de predominante tradição oral – em nome do avanço tecnológico; e que o conhecimento prático tenha condições de sobreviver para garantir a própria sobrevivência dos que o possuem. [...] Diante disso, a escola deve buscar uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento. (p. 37)

Tal ponto de vista se torna ainda mais relevante se pensarmos o contexto em que essa professora e sua turma estão inseridos: o do bairro de Brasília Teimosa, o qual, embora tenha muitos problemas estruturais e de desigualdade social latentes, possui uma identidade e uma história muito concretas e presentes no imaginário da população.

A professora, portanto, afirma realizar, no trabalho com os gêneros orais, atividades que abarcam a retextualização e a variação linguística, citando como exemplos os contos populares; a análise de falas contextualizadas, por meio das entrevistas do NURC; e a abordagem da fala formal e informal, através de entrevistas. Ela demonstra, assim, conhecer as possibilidades existentes para o ensino da modalidade oral da língua e fazer uso dessas possibilidades de forma variada.

4.1.1.6 Aspectos da modalidade oral mais relevantes para serem trabalhados em sala

A professora mostra-se, também, muito segura quando questionada sobre o que considera mais importante da oralidade de abordar em sala. Novamente mostrando que não acredita em uma concepção dicotômica das modalidades oral e escrita da língua, ela responde que atenta para

<p><i>[...]a própria utilização do texto oral. Ela é diferente daquela do texto escrito. Porém isso também depende do gênero.</i></p>

Ou seja, tendo a consciência de que não há um oral, mas vários orais, como afirma Schneuwly (2004a), ela aponta primordialmente, antes das características estruturais da linguagem oral, para os usos dessa língua. Marcuschi (2005a) acredita que os gêneros textuais

que se concretizam nos usos da linguagem oral e da linguagem escrita devem ser relacionados em blocos de gêneros semelhantes na escrita e na fala, formando um *continuum*; tais blocos permitiriam, conforme o autor, que se perceba que há variedades de formulação textual em ambas as modalidades.

É a partir desse *continuum* que a professora passa a trabalhar as características específicas da modalidade oral da língua:

A gente trabalha dentro desse continuum, mostrando algumas características, algumas organizações específicas do texto oral, por exemplo, o tópico de fala.

Nesse trecho da fala da professora, é necessário destacar como ela trata as características da linguagem oral como especificidades, e não como “erros” ou “inadequações”. Nessa perspectiva, Marcuschi (idem) afirma que “ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos a processos de produção textual, e não detalhes morfológicos ou variações e determinações sociais devidas à variação dialetal ou socioletal” (p.74)

Junto a essas especificidades, a professora também aponta para a relevância de se ter em conta as características do gênero oral em questão para realizar determinada atividade:

Quando a gente vai trabalhar a entrevista, por exemplo, como é que a gente vai fazer a retextualização, como é que a gente faz a pontuação aqui? E aí a gente vai observando características do gênero oral. Olha, não é a mesma coisa oralidade e escrita.

Assim, mais uma vez observa-se a perspectiva proposta por Marcuschi (idem, p. 70) na prática da professora, quando o autor afirma que “não é, portanto, na perspectiva de produto estático que a fala deve ser vista, mas como uma atividade de textualização e em suas características *dinâmicas*”.

O autor afirma ainda que “a fala é um *modo de produzir textos ou discursos reais*, que envolve estratégias típicas do ponto de vista da formulação” (ibidem). A consciência de tais estratégias é evidenciada na fala da professora quando ela destaca certos conceitos relacionados às especificidades da modalidade oral, como tópico, turno e marcadores de fala, e os articula com a modalidade escrita da língua, confluindo com o que colocam Fávero, Andrade e Aquino (2009), ao destacarem a importância da abordagem dessas especificidades por serem estas elementos essenciais para a coesão e coerência do texto oral:

Vamos ver aqui como é que esse falante organizou seu turno. Como é que a gente vai transpor, quando a gente for passar pra escrita, que elementos a gente precisa excluir, que elementos a gente ainda pode manter? Então assim a gente vai observando características de uma modalidade e de outra.

Observamos, portanto, que a professora afirma escolher como ponto de partida os usos da modalidade oral da língua para abordá-la, junto a um paralelo com a modalidade escrita. Por meio desses usos, a mesma chega às características dos gêneros orais com que trabalha e aos conceitos relativos às especificidades da oralidade.

4.1.1.7 Articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua

Geraldi (2009) afirma que, baseado numa concepção de língua como interação, o ensino deve ser voltado para o trabalho com a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Sobre esse trabalho, ele defende que:

tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística [...] se dá concomitantemente à leitura [...] e à produção de textos. (p. 61-62)

Uma vez que a unidade textual se configura tanto em textos orais como escritos, perguntamos à professora A se ela realiza a articulação entre esses eixos de ensino e de que maneira ela o faz. Mais uma vez, a mesma chamou atenção para a primazia que se dá, na escola, ao texto escrito em detrimento dos textos orais e que, por isso, em geral a linguagem oral e os gêneros orais são abordados com o objetivo final relacionado ao trabalho com a escrita:

É fato que existe uma concentração maior no texto escrito, nos gêneros escritos. É fato. A escola privilegia a escrita. Então a gente trabalha sempre a oralidade com a intenção de produzir o texto escrito. Na minha prática eu não tenho trabalhado o texto oral pelo texto oral, na verdade ele vem pra uma produção escrita. [...] Então a intenção é sempre essa, infelizmente a gente ainda não tem, até mesmo nos conteúdos mínimos oferecidos pela Secretaria de Educação a gente não percebe ali um privilégio para o estudo da modalidade oral.

Tal conjuntura dificulta que se trabalhe a língua em diversos sentidos, com o intuito de “... que se favoreça um contacto mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente.” (ANTUNES, 2003,

p. 13). Com os objetivos do ensino principalmente voltados para o trabalho com a modalidade escrita da língua, o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir pode ficar desequilibrado em relação ao das habilidades de ler e escrever. A professora em questão, como mostraremos adiante, consegue estabelecer esse equilíbrio, possivelmente devido a sua formação.

Assim, a professora demonstra um esforço para buscar articular os gêneros escritos, que já são comumente abordados, em relação com os gêneros orais:

Por exemplo, então nesse trabalho com a entrevista para a olimpíada de língua portuguesa eu vou trazer a entrevista para que a gente produza uma memória literária, um texto de memórias literárias.

Tal postura da professora permite que haja a produção de conhecimentos a partir de combinações novas e distintas de conhecimentos de que os alunos já dispõem, conforme sugere Geraldi (2010). Acreditamos que essas combinações levam os alunos à vivência de situações interlocutivas novas e favorecem o desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita.

4.1.2 Planejamento das aulas

Ao discorrer sobre o planejamento escolar, Libâneo (1994) afirma que tal conceito está associado, na escola, ao “conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação” (p. 221). Junto a isso, ele destaca que, além de servir para programar as atividades a serem realizadas em sala de aula, o planejamento serve também para a pesquisa e a reflexão do professor sobre sua prática, uma vez que, a partir do planejamento e dos registros relativos à forma como a aula foi efetivamente realizada, o docente tem possibilidade de recriar o que faz em sala. Nesse aspecto, o planejamento, ao unir a prática e a reflexão sobre ela, também se concretiza como um espaço de formação do professor, no qual ele “vai criando e recriando sua própria didática, vai enriquecendo sua prática profissional e vai ganhando mais segurança” (p. 225).

O autor afirma também que, por estar diretamente relacionado à dinâmica das relações sociais, a qual envolve escola, professor e aluno, o planejamento é composto por elementos (objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos) que são implicados socialmente e que, por isso, têm um forte significado político:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-

pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (idem, p. 222)

No entanto, quando solicitamos à professora A o planejamento referente às aulas que observaríamos, ela destacou que o entregaria no mesmo formato que disponibiliza para a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, demonstrando sua insatisfação em relação ao espaço disponível na caderneta – duas páginas – para que tal planejamento seja exposto.

Assim, não constam no plano de aula apresentado pela professora as justificativas para o que irá ensinar, e os procedimentos metodológicos são bastante generalizados, sem destaque para os materiais que serão utilizados e sem a correspondência necessária com um objetivo determinado para o ensino. Há vários objetivos que não trazem de forma explícita o procedimento metodológico que permita que eles sejam atingidos. Isso quer dizer que, a partir desse planejamento, não se pode visualizar a ideia que a professora tinha para desenvolver em suas aulas. Ou seja, trata-se de um espaço físico que dificulta que o professor detalhe aquilo que pretende realizar em sala de aula, funcionando apenas para satisfazer exigências burocráticas.

4.1.2.1 Que gêneros textuais estão presentes no planejamento?

Inicialmente, buscou-se observar que gêneros textuais constavam no planejamento, destacando os gêneros orais. A primeira parte do planejamento mostrava os conteúdos que seriam trabalhados, e dentre esses conteúdos situavam-se os gêneros memória literária e entrevista, enfocados por meio de “leitura, audição, análise linguística, compreensão, produção e reescrita”, além de letras de canções de Luiz Gonzaga, que serviriam para o trabalho sobre “cenários e personagens do nordeste brasileiro”.

Sobre os objetos de ensino da língua portuguesa, Suassuna (2009) destaca que, em um ensino de língua pautado de fato na interação, haveria uma mudança dos conteúdos selecionados, com novos elementos a serem abordados que nasceriam “exatamente do próprio processo de interlocução” (p. 40). Nota-se tal mudança no planejamento da professora, que, em vez de colocar como prioritário o ensino de conteúdos gramaticais, foca seu trabalho nos gêneros textuais, trabalhados por diversos vieses através de leitura, audição, análise linguística, compreensão, produção e reescrita. Ao partir dos gêneros, a professora cria condições para que sejam trabalhados, conforme propõe Suassuna (idem) “as condições de

produção do enunciado, a intenção comunicativa, o papel social dos interlocutores, os efeitos de sentido perseguidos e conseguidos... etc.”.

Junto a esses gêneros, alguns outros conteúdos específicos foram detalhados pela professora, em geral relacionados ao trabalho com o gênero memórias literárias:

- *características dos gêneros entrevista e memórias literárias;*
- *descrição (de lugares, fatos, sentimentos e sensações) nas memórias literárias;*
- *imagens nas memórias literárias (metáfora, metonímia, comparação, personificação, hipérbole e ironia);*
- *neologismo;*
- *foco narrativo e tipos de narrador;*
- *vozes presentes no texto de memórias literárias (discurso direto, indireto e indireto livre);*
- *coesão e coerência em memórias literárias;*
- *pontuação;*
- *advérbios;*
- *verbos: efeitos de sentido gerados pelo emprego de tempos e modos verbais nas memórias literárias.*

Observa-se, nesses conteúdos, que a professora não abandona de forma radical aqueles que fazem parte do ensino tradicional de língua portuguesa, como pontuação, advérbio e verbos. No entanto, a abordagem de tais conteúdos direciona-se para uma nova perspectiva, voltada para os diferentes usos e possibilidades da língua. Essa nova perspectiva se faz presente, por exemplo, na maneira como a professora especifica o conteúdo relacionado aos verbos: “efeitos de sentido gerados pelo emprego de tempos e modos verbais nas memórias literárias”.

A modalidade oral da língua se faz presente nos conteúdos a serem trabalhados por meio do gênero entrevista, que deve ser abordado, de acordo com o planejamento, a partir de suas características, audição, compreensão, produção, análise linguística e reescrita. Possivelmente, devido ao fato de a entrevista ser realizada com foco na produção de memórias literárias, não se encontram na lista outros conteúdos que sejam relacionados propriamente à modalidade oral ou ao gênero entrevista. Nesse ponto, observa-se que, ao mesmo tempo em que funciona como um “meio” para a produção de um gênero escrito, o gênero entrevista é tomado como objeto de ensino, já que se faz presente no planejamento por meio de determinados conteúdos.

No entanto, esses conteúdos não são muito específicos – a professora não especifica, por exemplo, o que abordará na análise linguística da entrevista, diferentemente do que faz com o gênero memória literária. Isso talvez se dá, como destacou Mendes (2005), pelo fato de que esse gênero oral é de circulação frequente e, por isso, espera-se que o aluno já tenha

“saberes a priori” sobre ele, ou devido à falta de tradição no ensino dos gêneros orais, decorrente do pouco conhecimento acumulado nessa área do ensino.

4.1.2.2 Os objetivos de ensino

Para explicitar o que almejava que fosse alcançado pelos alunos a partir do trabalho dos conteúdos anteriormente mencionados, a professora A elencou alguns objetivos. Estes nem sempre foram explicitamente relacionados ao trabalho com um gênero específico, mas buscamos fazer essas relações por percebermos que, de alguma forma, elas se faziam presentes.

Para o trabalho com o gênero letra de canção, por exemplo, a professora traçou os seguintes objetivos:

- *ler, compreender e analisar letras de música de Luiz Gonzaga;*
- *perceber como se dá a construção do cenário do nordeste brasileiro e seus personagens nas letras de música de Luiz Gonzaga;*

Em referência ao trabalho com o gênero memória literária, ela definiu os seguintes objetivos:

- *valorizar a experiência das pessoas mais velhas (sic);*
- *ler, ouvir, analisar, compreender e produzir memórias literárias;*
- *reconhecer características próprias do gênero memórias literárias;*
- *compreender que as memórias podem ser registradas e perpetuadas oralmente ou por escrito;*
- *identificar e utilizar o foco narrativo adequado a uma memória literária;*
- *perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias;*
- *observar e compreender o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações em memórias literárias;*
- *identificar e empregar adequadamente os tempos e modos verbais em memórias literárias;*
- *perceber que os sinais de pontuação são valiosos recursos para organizar ideias nas memórias literárias;*
- *perceber como o autor organiza as diferentes vozes presentes em um texto de memórias literárias (discurso direto, indireto e indireto livre);*
- *produzir coletivamente um texto de memórias literárias;*
- *produzir individualmente um texto de memórias literárias;*
- *reescrita de memórias literárias;*
- *identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias da progressão e articulação textual;*
- *compreender e reconhecer os efeitos de sentido gerados pela comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, ironia;*
- *compreender e reconhecer os efeitos de sentido gerados por neologismos;*
- *identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado.*

Já para a abordagem do gênero entrevista, ela destacou os objetivos a seguir:

- reconhecer características próprias do gênero entrevista;
- ler, ouvir, analisar, compreender e produzir entrevistas;
- planejar e realizar entrevista;
- identificar procedimentos envolvidos na retextualização da entrevista (transformação da entrevista oral em memórias literárias);
- retextualizar entrevista (transformar entrevista oral em texto escrito, memórias literárias).

Observa-se que os objetivos elencados pela professora se direcionam para a intenção de permitir que os alunos sejam capazes de falar, ouvir, escrever e ler mais adequadamente, conforme propõe Antunes (2003) para o ensino da língua portuguesa. Esses objetivos só podem ser bem desenvolvidos se relacionados a um trabalho com textos, e os mesmos se fazem presentes no planejamento da professora a partir dos gêneros que seleciona.

Outro ponto a ser destacado mais uma vez é o fato de que ela deixa de priorizar nesses objetivos, como consequência da escolha dos conteúdos a serem trabalhados, a análise gramatical para focar os usos da língua, abarcando análise linguística, leitura e produção textual de forma articulada, conforme propõe Louzada (1994).

É interessante perceber que todos os objetivos relacionados às memórias literárias, um gênero tipicamente escrito, envolvem um conteúdo elencado pela professora. Entretanto, o mesmo não se dá no trabalho com o gênero entrevista, que, embora também exista na modalidade escrita, foi selecionado para ser trabalhado em sua modalidade oral. Além da explicitação do desenvolvimento da habilidade de ouvir, não há outros conteúdos relacionados explicitamente ao trabalho com as especificidades da modalidade oral da língua. Mais uma vez, isso pode se dever, como a própria professora enfatizou na entrevista, ao fato de o trabalho com gêneros orais se dar em função do desenvolvimento de um gênero escrito. Além disso, esse fato pode ser explicado pela pouca tradição do ensino dos gêneros orais e, conseqüentemente, pela baixa frequência de planejamento na área. Esse aspecto se reflete também, como veremos posteriormente, na avaliação do desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade, uma vez que, não tendo objetivos específicos direcionados para essas habilidades, a professora não teria como saber claramente o que avaliar. Isso se dá porque, de acordo com Silva (2003, p. 14, *apud* LIMA, 2011),

A avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.

4.1.2.3 Procedimentos metodológicos para atingir os respectivos objetivos

Os procedimentos metodológicos destacados pela professora são bastante generalizados e, embora se refiram aos gêneros textuais que ela abordará, não especificam quando nem como serão realizados, ou seja, nem sempre há uma articulação direta dos mesmos com os objetivos a serem atingidos pelos alunos. São eles:

- *leitura, audição, compreensão, produção, reescrita e análise linguística de memórias literárias e entrevistas;*
- *leitura, audição e compreensão oral de letras de música;*
- *retextualização de entrevista (transformar entrevista oral em texto de memórias literárias);*
- *exposição dialogada;*
- *exibição de vídeo.*

Dentre os procedimentos voltados para o trabalho com o gênero oral entrevista estão “leitura, audição, compreensão, produção, reescrita e análise linguística de entrevistas” e “retextualização de entrevista oral”. Ou seja, observa-se que ela busca articular o trabalho com o gênero oral entrevista com os eixos de ensino de língua portuguesa e define a retextualização como um procedimento metodológico para a abordagem da modalidade oral da língua, conforme sugerem Marcuschi (2010) e Crescitelli e Reis (2011), por exemplo.

A partir da análise desse planejamento de aula, tomando como referência o nosso objetivo de “*identificar se os professores planejam trabalhar com os gêneros orais, observando que gêneros orais já foram explorados e com que frequência esses gêneros são trabalhados, bem como quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha dos respectivos gêneros orais*”, podemos concluir que os gêneros orais fazem parte do que essa professora pretende ensinar, e estão relacionados a objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos, bem como a procedimentos metodológicos em que se articulam os vários eixos do ensino de língua. Os critérios que ela utiliza se baseiam no livro didático, no desenvolvimento dos alunos e em projetos como a Olimpíada de Língua Portuguesa. Entretanto, ainda se percebe, no planejamento, que os objetivos do ensino, mesmo quando relacionados a um conteúdo da linguagem oral, estão voltados para a modalidade escrita da língua, ou seja, não há, como a própria professora assume, um ensino com objetivos voltados especificamente para o trabalho com a modalidade oral. Tal como Ávila, Nascimento e Gois (2012), não defendemos uma prioridade ao ensino da oralidade em detrimento do da escrita, mas acreditamos que deve haver um equilíbrio entre o trabalho em relação a essas duas práticas de linguagem, de forma que os alunos possam desenvolver “igualmente seu potencial para atuar,

com autonomia, nos diferentes contextos sociais – em especial nos contextos públicos mais formais – tanto por meio da escrita quanto por meio da fala” (p. 38).

4.1.3 Observação das aulas

Observamos a professora A por vinte e oito dias de aula, entre os meses de julho e novembro de 2012, sendo a maioria das aulas geminadas, exceto quando ocorriam problemas relacionados à organização da escola. Tais problemas surgiram em determinados momentos da observação, como quando a professora tinha que “subir” a aula por motivos decorrentes da dinâmica escolar – quando outro professor faltava, por exemplo – ou quando ela tinha de dar aulas para duas turmas ao mesmo tempo, momentos em que deixava uma atividade para a turma e ia para outra sala deixar outra atividade para alguma turma que estava sem professor. À exceção desses fatos, as observações foram realizadas sem dificuldades.

A turma observada era um sétimo ano e a maior parte dos alunos fazia parte da comunidade em que a escola se situa.

As aulas observadas foram referentes ao trabalho com o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa - o qual envolvia, como já mencionado, os gêneros textuais memória literária e entrevista -, além de algumas relacionadas ao trabalho com advérbios e verbos, os quais, embora a professora tenha tentado articular com a abordagem dos gêneros, foram explorados de forma um pouco mais isolada dos demais conteúdos. Faremos, abaixo, uma breve descrição da sequência de aulas observadas, por meio de uma tabela e, em seguida, prosseguiremos com a análise dos dados, baseada nas categorias de análise previamente explicitadas.

Quadro 4 – Síntese das aulas observadas da professora A

DURAÇÃO	AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS
01h20	AULA 1	<p>A professora inicia a aula lembrando o que fizeram na aula anterior – a leitura de duas notícias, em que o objetivo do produtor é informar. Ela destaca que é muito importante nesse gênero, além dos fatos, as circunstâncias dos mesmos: quando e onde ocorreram, por exemplo.</p> <p>A partir disso, ela relaciona o trabalho com o gênero memórias literárias, no qual as circunstâncias também são de grande importância. Destaca, então, que há um conjunto de palavras, em geral invariáveis, que servem para indicar circunstâncias. Assim, solicita que os alunos realizem os exercícios da página 108 do Livro didático, que trata de advérbios.</p> <p>A professora faz com os alunos a correção das questões do livro.</p>

		<p>Em seguida, ela questiona os mesmos o porquê de estudarem advérbios.</p> <p>Ao final da correção, a professora retoma a atividade que passara para ser realizada na aula seguinte, em que os alunos deveriam realizar uma entrevista. Os alunos dizem, então, os contatos que fizeram para a entrevista. Três deles afirmam ter conseguido contatar familiares mais velhos para serem entrevistados.</p> <p>A professora lembra aos alunos que, para a próxima aula, devem trazer letras de músicas de Luiz Gonzaga.</p>
01h20	AULA 2	<p>A professora destaca que o objetivo dessa aula, a partir do trabalho com letras de Luiz Gonzaga, seria ver e representar o lugar onde ele viveu, como ele descreveu os espaços, etc.</p> <p>A professora traz a letra da música Assum Preto e lê, buscando manter as particularidades da variedade linguística de Luiz Gonzaga.</p> <p>Nos comentários acerca da música, um aluno diz que a mesma traz mitos, porque “a professora de ciências disse que se furar os olhos do assum preto ele canta melhor”.</p> <p>Após explicar a diferença entre autor e eu-lírico, a professora faz com que os alunos cheguem à conclusão de que a maneira que o eu-lírico fala traz indicações de onde ele vem.</p> <p>A partir disso, a professora começa a falar sobre as variedades linguísticas do português.</p> <p>Após pedir para que os alunos identifiquem nas canções que trouxeram as variedades diferentes da padrão que ajudem a caracterizar a personagem, a professora passa de mesa em mesa para ver se todos entenderam a atividade e busca fazer com que aqueles que não tinham trazido o texto também participem.</p>
01h20	AULA 3	<p>A professora inicia a aula dizendo que primeiramente irão corrigir os exercícios da p. 110 do LD, sobre advérbios.</p> <p>Ao finalizar a correção, a professora pede que os alunos se dividam em grupos de quatro pessoas. Ela, então, distribui o texto “O Valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, dividido em várias partes.</p> <p>A professora pede que os alunos leiam as partes e reorganizem o texto da forma que acreditam ser a correta, lembrando-os que se trata de um texto de Memórias Literárias.</p> <p>Enquanto os alunos discutem sobre o texto, a professora anota a seguinte atividade para casa no quadro:</p> <p>“1. Monte grupos para conversar com as pessoas mais velhas da comunidade.</p> <p>2. Nessa conversa/entrevista, pergunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O senhor/a senhora lembra de alguma passagem marcante na sua vida? - Que fato é esse? - Por que ele foi marcante? <p>Faça outras perguntas que julgar necessárias, de modo que você obtenha o maior número de informações (detalhes) a respeito do fato. Por exemplo: Onde e quando aconteceu, quem estava no momento, como ele se sentiu, como era o lugar, como estava o tempo.”.</p> <p>Na volta do intervalo, a professora discute oralmente a ordenação do texto, enfatizando que é importante a participação de todos. Destaca também a estrutura da memória literária, argumentando que a entrevista deve auxiliá-los a escrever um texto como aquele.</p>

01h25	AULA 4	<p>A professora inicia a aula lembrando os alunos da atividade que têm para fazer em casa, que é a entrevista com uma pessoa mais velha da comunidade. Na explicação do que devem fazer, faz uma diferenciação entre uma conversa informal e uma entrevista, perguntando aos alunos o objetivo do segundo gênero e buscando caracterizá-lo um pouco.</p> <p>A professora lembra aos alunos que a entrevista servirá para escreverem as memórias literárias para a participação nas OLP.</p> <p>Depois de falar sobre as entrevistas, vai à correção dos exercícios do LD, p. 111, sobre advérbios.</p> <p>Sobre uma das questões que discute, fala rapidamente sobre o conceito de retextualização, dizendo que o texto em questão, que era inicialmente uma entrevista falada, foi retextualizado, sendo passado do oral para o escrito.</p>
01h25	AULA 5	<p>A professora lembra os alunos da participação nas OLP. Diz que trabalharão sobre as entrevistas que eles realizaram e lê um texto de Ecléa Bosi, “Velhos Amigos”, que fala sobre Memórias Literárias.</p> <p>Após ler o texto, a professora conta uma história de sua própria vida, falando sobre Alzheimer. Os alunos também trazem um pouco de suas experiências.</p> <p>A professora escreve no quadro: “O lugar onde vivo”, e destaca a importância do cenário, da descrição do lugar, para a composição das memórias literárias. Vai, a partir das descrições presentes no texto do Valetão, mostrando aos alunos a importância das mesmas para que a história seja contada.</p> <p>Em seguida, a professora desenha uma tabela no quadro, sobre a entrevista, e pede que os alunos se reúnam nos grupos que realizaram a entrevista para preenchê-la.</p> <p>Enquanto os alunos fazem a atividade, a professora passa nas mesas, verificando o que os alunos fizeram e auxiliando aqueles que têm alguma dificuldade.</p> <p>Ao final, a professora pede aos alunos que apresentem suas entrevistas, destacando que é um momento para ouvir os colegas.</p> <p>Os alunos apresentam suas entrevistas e a professora vai fazendo novas perguntas sobre as histórias que surgem, mostrando outras possibilidades de questões que os mesmos podem fazer ao entrevistado para completar e aprofundar a entrevista.</p> <p>A professora destaca, também, a importância de eles contarem como era o lugar onde a pessoa vivia na época, buscando sempre mais detalhes.</p>
1h10	AULA 6	<p>Os alunos finalizam as apresentações das entrevistas.</p> <p>A professora questiona os alunos sobre o processo da entrevista: se gravaram e depois escreveram, se foram ouvindo e depois escreveram, etc. Depois, chama a atenção dos mesmos para as diferenças entre as estratégias que se usa para falar e as que se usa para escrever. Além disso, fez uma caracterização da linguagem oral, mostrando os diferentes recursos existentes na mesma.</p> <p>Depois, pede aos alunos que abram o LD na página 42, que trata das “marcas de oralidade na entrevista” e que traz uma entrevista do NURC.</p> <p>A professora explica o que é o NURC, comparando-o com a entrevista que estão fazendo.</p> <p>Em seguida, faz conjuntamente os exercícios do livro sobre as marcas de oralidade na entrevista.</p>

		<p>Após a leitura do segundo texto, uma entrevista com Maurício de Souza, a professora chama atenção para as diferenças entre os dois tipos de entrevistas, ressaltando a influência dos objetivos das mesmas no formato em que elas serão apresentadas.</p>
01h05	AULA 7	<p>A professora destaca a importância de discutirem sobre as modalidades faladas e escritas da língua porque têm o objetivo de falar e escrever bem.</p> <p>Ela discute o fato de que muitas reflexões são feitas sobre a escrita e poucas sobre a oral, o que muitas vezes leva a um certo estranhamento em relação ao texto oral.</p> <p>Conjuntamente, a professora e os alunos voltam ao exercício da p. 42 do LD e discutem sobre a retextualização e a presença de marcas de oralidade no texto escrito.</p> <p>A partir das questões do LD, a professora introduz os conceitos de marcas de oralidade no texto escrito e de turno conversacional, para mostrar como a palavra “bem” funciona como um marcador conversacional do turno.</p> <p>Ao finalizar a atividade, a professora diz que iniciarão o trabalho com verbos, destacando a importância destes para a produção de um texto narrativo.</p> <p>A professora questiona os alunos sobre para que servem os verbos e destaca o fato de que eles flexionam, e pergunta de que forma o verbo se flexiona.</p> <p>A professora pede aos alunos que leiam o trecho da crônica da p. 90 do LD e façam os exercícios a,b e c.</p> <p>A professora faz junto aos alunos a correção dos exercícios e, posteriormente, fazem a leitura da teoria do LD (p.91).</p>
00h39	AULA 8	<p>A professora lembra os alunos que hoje só terão a primeira aula, porque depois haverá plantão pedagógico.</p> <p>A professora avisa aos alunos que a aula será de produção de textos, pede que peguem o caderno e escreve no quadro: “Produção de texto: Produção de memórias literárias. Escreva um texto de memória literária com base na entrevista realizada por você com pessoa mais velha da comunidade. Escolha entre o foco narrativo em primeira pessoa ou em terceira pessoa. Em outras palavras, você poderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se colocar no lugar da pessoa mais velha para contar a história (primeira pessoa) - Remeter ao relato do entrevistado, que passa a narrar os acontecimentos em primeira pessoa; - Retomar o relato do entrevistado, narrando-o em terceira pessoa. <p><u>Lembrete:</u> Você produzirá o texto com base no relato do entrevistado, mas você poderá imaginar como ele viveu esses fatos, pois acrescentar um pouco de imaginação poderá ajudar a conquistar o seu leitor.”</p> <p>Em seguida, a professora explica detalhadamente como eles devem produzir, dando inclusive exemplos do que e como podem escrever.</p>
01h20, 01h25, 01h05	AULAS 9, 10 e 11	<p>Explicação e exercícios sobre verbos e correção dos mesmos. Um dos exercícios chamava-se “O uso dos tempos verbais na fala e na escrita”.</p>

01h20	AULA 12	<p>A professora combina com os alunos um passeio por Brasília Teimosa com o olhar de um turista, buscando características do lugar que ainda não percebiam.</p> <p>A professora pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro pessoas e distribuiu um material da OLP, com o texto “Os automóveis invadem a cidade”, de Zélia Gatai, que faz parte do livro “Anarquistas Graças a Deus”.</p> <p>Antes da leitura do texto, a professora faz uma contextualização do livro e da autora.</p> <p>Após a leitura do texto, a professora faz alguns questionamentos que contribuem para a interpretação do texto.</p> <p>Depois, a professora lê um texto de Fernando Sabino em que o autor também faz uma comparação entre dois lugares.</p> <p>Após a discussão dos textos, pede que os alunos descrevam, em seus cadernos, o lugar que mais chama atenção/o lugar que mais gostam em Brasília Teimosa.</p>
01h15	AULA 13	<p>A professora avisa aos alunos que terão prova no dia 21/09 sobre advérbios, locuções adverbiais e verbos.</p> <p>Depois, inicia a correção dos exercícios sobre verbo, p. 134. Durante a correção, em alguns momentos a professora para no intuito de revisar alguns conceitos.</p>
	AULA 14	<p>Aula-passeio por Brasília Teimosa. Fomos andando da escola até o Parque de Esculturas de Brennand.</p> <p>No caminho, a professora chamava atenção dos alunos para observarem os detalhes e utilizarem os cinco sentidos para fazer a descrição dos lugares em que vivem.</p> <p>No parque das esculturas, pediu para que os alunos, em trio, escolhessem uma escultura para descrever – forma, textura, material utilizado, etc</p>
00h53	AULA 15	<p>Avaliação escrita. Após distribuir a prova, a professora lê a mesma e faz uma explicação de todas as questões.</p>
01h12	AULA 16	<p>A professora relembra o passeio que fizeram e pergunta aos alunos por onde passaram e o que viram. Ela também pergunta sobre as experiências anteriores dos alunos nos lugares que visitamos.</p> <p>A professora valoriza as histórias e os conhecimentos dos alunos sobre pesca, por exemplo. Assim, ela desperta a identidade dos alunos, fazendo com que aqueles que nunca participam participassem.</p> <p>A professora também chama atenção dos alunos para a importância de ouvir o que o outro diz.</p> <p>Depois, a professora fala especificamente das obras de Brennand, dando destaque aos aspectos fânicos dessas obras e sua ligação com a questão da reprodução humana como algo mágico. A professora destaca, então, a diferença entre algo que é arte e o que não é, e o estranhamento que a arte provoca. Faz também uma breve exposição sobre Brennand e sua importância como artista.</p> <p>Após a conversa, a professora distribui uma folha de papel para cada aluno e pede que em casa façam um desenho do lugar que considerou mais interessante pelo qual passamos no passeio. Diz também que em seguida devem escrever uma descrição sobre esse lugar, explicando-o com o maior número de detalhes.</p>

00h46	AULA 17	<p>Não houve a aula anterior porque os alunos tiveram prova de ciências no horário da aula de português.</p> <p>A professora lembra aos alunos o texto e o desenho que pediu na aula anterior. Como muitos não tinham feito, deu tempo para que fizessem enquanto chamava os alunos de um por um para olhar seus cadernos e dar o visto. A professora destaca a importância do desenho para ajudar a fazer a descrição escrita.</p> <p>Em seguida, a professora combina para fazerem a entrevista com a avó de uma das alunas para a segunda-feira seguinte. Ela pede para que os alunos preparem perguntas em casa para fazer à senhora, no intuito de saberem mais sobre a vida dela e verem se conseguem alguma história interessante para escreverem a memória literária.</p> <p>A professora pede, então, para que os alunos deem exemplos das perguntas que farão; destaca a reação que podem ter se o entrevistado responder de forma muito simples – devem aprofundar as perguntas; também aponta que precisam ouvir as respostas, que são mais importantes que as perguntas; diz que precisam fazer um roteiro perguntando pelo lugar, mas também pela vida da pessoa.</p> <p>Assim, a professora prepara os alunos para a entrevista a partir de exemplos hipotéticos. Depois, explica com detalhes como a entrevista será feita.</p>
01h20	AULA 18	<p>Como a avó da aluna não compareceu para a entrevista, a professora faz junto aos alunos comentários e revisão sobre a prova escrita.</p>
01h25	AULA 19	<p>Como o desenvolvimento dos alunos na prova não foi bom, a professora realiza nova atividade relacionada à prova escrita, envolvendo verbos e advérbios.</p>
01h30	AULA 20	<p>A professora diz que os alunos irão planejar a entrevista que farão na quarta-feira. Pede que se dividam em grupos de quatro pessoas para elaborar um roteiro de perguntas que possivelmente poderão fazer à entrevistada.</p> <p>A professora sugere então alguns temas a partir dos quais eles podem elaborar as perguntas, os quais constam no planejamento da OLP.</p> <p>A professora aponta para a necessidade de as perguntas serem feitas de forma menos formal, de maneira que pareça mais uma conversa.</p> <p>Ela destaca que vão fazer um roteiro, mas que esse roteiro deverá ser complementado por novas perguntas no momento da entrevista/ conversa. Destaca também como os alunos devem se comportar no momento da entrevista.</p> <p>Ao fim da aula a professora destaca a necessidade de haver uma preparação para se fazer uma entrevista e diz que não vão buscar necessariamente informações, mas uma história de vida e a forma de contar uma história, já que, pela idade, não têm tanta história de vida quanto uma pessoa idosa, por exemplo.</p> <p>A professora lê um exemplo de um depoimento feito por uma criança que também escreveu memórias literárias e para isso também realizou uma entrevista.</p> <p>Durante a leitura do texto, destaca que não farão uma</p>

		<p>transposição do texto oral para o texto escrito, já que são duas modalidades distintas da língua e que terão que adaptar o texto oral para o escrito – um texto escrito, literário e no gênero específico memórias literárias. A partir daí dá um enfoque nas características de um texto de memórias literárias.</p>
00h45	AULA 21	<p>Realização da entrevista coletiva com a avó de uma das alunas.</p> <p>A professora organiza a entrevista e lembra os alunos das regras que devem seguir durante a organização da mesma.</p> <p>A professora conduz a entrevista, levando os alunos a fazerem as perguntas primeiramente sobre os modos de viver do passado, sobre a vida dela em particular, para só depois partirem para perguntas sobre o bairro.</p> <p>Os alunos em geral se comportaram muito bem na entrevista, fazendo em geral perguntas pertinentes. Apenas em alguns momentos alguns faziam perguntas que se repetiam, ou que a entrevistada já havia dado a resposta, ao que a professora chamava atenção.</p>
01h20	AULA 22	<p>A professora copia dois trechos de textos no quadro (Nas ondas do rádio, de Edson Gabriel Garcia e As almas do amém, de Ilka B. Laurito) e pede que os alunos copiem também para discutirem posteriormente.</p> <p>A professora pede aos alunos que sublinhem todos os verbos que aparecem no texto e vai, no quadro, conjuntamente, sublinhando os verbos e discutindo os sentidos dos tempos verbais.</p> <p>Depois a professora pede aos alunos que abram o material da OLP para ler o último parágrafo do texto correspondente ao segundo trecho que tinha copiado.</p> <p>A professora desenvolve junto aos alunos o como e o para quê de cada modo e tempo verbal utilizado. Depois, vão ao texto: “Meus tempos de criança”, de Roland Paraíso. Nesse texto, faz principalmente a diferenciação entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito.</p> <p>A professora mostra como a utilização de algumas palavras, como bonde gramofone e lorota servem para a percepção/ indicação do tempo em que a narrativa ocorreu.</p>
00h43	AULA 23	<p>A professora inicia a aula dizendo que hoje irão discutir como farão a leitura do texto oral – a entrevista que produziram.</p> <p>Voltam à entrevista do NURC, p. 42 do LD, e ela discute com os alunos novamente sobre o que é preciso para fazer a retextualização de um texto.</p> <p>Diz que, para o texto escrito, devem eliminar, por exemplo, as hesitações. Pergunta aos o que devem manter, ao que uma aluna responde que é o assunto mais importante tratado.</p> <p>Depois a professora lê um trecho das anotações feitas em uma entrevista por Antônio Gil.</p> <p>A professora questiona os alunos sobre o que seria necessário para transformar a entrevista em um texto de memórias literárias. Os alunos destacam que deve ser em 1ª pessoa, eliminar as perguntas e descrever o entrevistado, por exemplo.</p> <p>Uma das alunas diz que deve eliminar a informalidade da entrevista e, a partir disso, a professora traz a questão do contínuo de Marcuschi, segundo o qual alguns textos escritos são mais ou menos formais.</p>

		<p>A professora anota, então, no quadro, o que devem fazer para essa retextualização: - Eliminar as perguntas; - Adequar o registro empregado no texto; - Identificar nas respostas da entrevistada informações que eu quero destacar; - Eliminar as repetições; - Eliminar as hesitações.</p> <p>A professora lê as anotações das entrevistas de Antônio Gil e pede que os alunos identifiquem o que tinha de ser mantido de informações importantes, realizando um exercício prático de como farão a retextualização.</p>
01h23	AULA 24	Correção de exercícios sobre verbos do LD.
01h10	AULA 25	<p>A professora diz que ouvirão a entrevista que fizeram com a avó da aluna com o objetivo de perceber as características da modalidade oral da língua. Posteriormente, diz que farão a transcrição de uma parte do texto, buscando reproduzir as características da linguagem falada para um texto escrito.</p> <p>Os alunos ouvem atentamente a entrevista. O som não é muito bom, o que favorece a dispersão dos alunos.</p> <p>À medida que a entrevista vai passando, a professora pausa e chama atenção para os alongamentos e pausas na fala e sobre como esses são representados na transcrição.</p> <p>A professora também chama atenção para determinadas informações ditas pela entrevistada sobre a formação de Brasília Teimosa e os preconceitos que sua mãe sofria por ser mãe solteira.</p> <p>Posteriormente, destaca mais uma vez as diferentes condições de produção do texto oral e do texto escrito, mostrando que um não é mais desorganizado que o outro.</p>
00h55	AULA 26	<p>A professora traz novamente a gravação da entrevista e diz aos alunos que farão a transcrição de um pedacinho da mesma. Assim, anota no quadro algumas notações do NURC que provavelmente utilizarão.</p> <p>Depois, fazem conjuntamente a transcrição de um pequeno trecho da entrevista, mas que possibilita que os alunos tenham alguma noção de transcrição.</p>
01h05	AULA 27	A professora retoma o processo de transcrição da entrevista coletivamente.
01h15	AULA 28	A professora coloca novamente a entrevista para que os alunos escutem e anotem as principais informações do texto, de forma que a partir dessas anotações, em casa, eles pudessem escrever um texto no gênero memória literária.

Nessa sequência de aulas, buscamos observar, semelhantemente ao que fizemos na entrevista e no plano de aulas, as concepções de linguagem e de oralidade implícitas na prática da professora, os procedimentos didáticos adotados e as metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais, a forma de abordagem das especificidades do oral e da variação linguística, e a articulação do trabalho com os gêneros orais com as práticas de

leitura, produção textual e análise linguística. Apresentaremos, a seguir, a análise das observações de aulas da professora A a partir dessas categorias.

4.1.3.1 *Concepção de linguagem*

Um dos fatos marcantes do trabalho realizado em sala de aula pela professora foi a escolha dos gêneros textuais memórias literárias e entrevistas, mesmo que a partir do programa da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. Foram esses gêneros, principalmente o primeiro, que guiaram todo o trabalho, incluindo a escolha dos textos a serem levados para a sala e os tópicos de análise linguística a serem trabalhados. Percebemos, nesse aspecto, uma mudança no objeto de ensino de língua portuguesa, que deixa de ser formado por conteúdos gramaticais pontuais e passa a ser constituído por textos.

Geraldi (2010) discute a presença dos textos na escola ao afirmar que essa se faz, de início, amparada pelas teorias de comunicação, e que antes disso o texto estava na escola, mas apenas para treinamento de leitura em voz alta, leitura individual e silenciosa ou, ainda, como objeto para a localização de exemplos que correspondessem a certos pontos gramaticais. Ele afirma, então, que a tomada dos textos como um objeto de reflexão foi um grande avanço para o ensino de língua materna. Com a influência das teorias da linguística da enunciação, conforme o autor, passou a haver um deslocamento do ensino para a aprendizagem da língua, e o texto, além de ser objeto de reflexão, passou a ser também o produto desse processo.

É a partir de textos e de sua produção que a professora reflete junto aos alunos sobre os fenômenos da língua. É também por meio deles – não no sentido de encontrar exemplos, mas, a partir dos exemplos, construir um conceito – que a professora introduz certas classes gramaticais, por exemplo.

Assim, após ter construído com os alunos o conceito de advérbios, a professora discute a importância de estudar esse conceito a partir da leitura de textos do gênero notícia:

AULA 1

PA: Na notícia, o objetivo do produtor desse texto, qual é? Informar, não é isso? Então ele vai relatar alguns fatos. Por isso será um texto narrativo. [...] É muito importante nesse gênero textual, além dos fatos, também indicar as circunstâncias em que esses fatos se deram, não é isso? Então indicar quando aconteceu, onde aconteceu, é fundamental nesse gênero que é a notícia. Nós estamos também trabalhando o gênero memórias literárias, estão lembrados?

A: Estamos

PA: Então. As memórias literárias... como também se trata de um texto também narrativo, a gente também terá fatos e também haverá a necessidade de indicar as circunstâncias em que esses fatos ocorreram. Ou seja, quando aconteceu? Onde? Como? Então foi isso que a gente viu na aula de segunda-feira... que existem palavras ou expressões que vão indicar essas circunstâncias... de tempo, de modo, de lugar, finalidade... não é? Então existem... uma diversidade de palavras ou expressões que podem indicar dúvida, intensidade, finalidade, é... certeza... não é? Então essas palavras a gente chama de advérbio.

Observamos, portanto, nesse trecho de fala da professora, que a abordagem dos advérbios é diretamente ligada aos usos da língua e, por isso, aos textos que ela utiliza. Justamente por trabalhar pensando nos usos, a professora também flexibiliza esses conceitos, diferentemente do que se encontra nas gramáticas tradicionais:

AULA 1

PA: A palavra 'longe'... qual é a circunstância que ela vai expressar?

A: Tempo.

PA: Longe?

A: Lugar.

PA: Agora! Lugaaar! sim! Gente, ó, se eu digo assim: Caruaru fica muito longe de Recife, eu tô indicando o quê?

A: Lugar

PA: Eu tô indicando a localização no espaço, o lugar. Mas, é claro que a palavra 'longe', se ela se referir a um tempo, né, "o tempo em que nós éramos crianças já está muito longe"! Eu posso até utilizar a palavra longe dando a ideia de tempo, mas aqui no texto ela está indicando espaço físico, né, o lugar onde fica, se é longe ou se é perto. "Eu tô longe, eu tô perto, eu tô sempre por aí". A expressão, os versos não dizem exatamente isso? Eu tô longe, eu tô perto, eu tô sempre por aí.

Nas gramáticas, a palavra *longe* apareceria classificada apenas como advérbio de lugar, mas a professora dá um exemplo real de como essa mesma palavra poderia ter conotação de tempo e, ao fazer isso, ela não ignora as colocações dos alunos, buscando compreender o porquê de eles terem respondido sua pergunta daquela maneira.

Além disso, percebemos que a professora tem uma preocupação constante em deixar claros para os alunos os objetivos de aprendizagem de cada conteúdo, o porquê de estarem estudando determinados conceitos, e tais objetivos estão também relacionados aos usos da língua. Após realizarem uma atividade do livro didático em que os alunos são questionados sobre como os advérbios podem contribuir para o sentido de determinado texto, a professora pergunta a eles:

AULA 1

Pa- Então pra que a gente tá estudando os advérbios? Porque a gente vai produzir determinado tipo de texto, qual é? A gente vai escrever memórias literárias, não é? Então nas memórias literárias, como eu já disse na aula de hoje, é muito comum e é necessário indicar onde determinado fato aconteceu, quando, como esse fato aconteceu, então eu preciso explicar não só o fato, mas também as circunstâncias. Então é nesse sentido que o advérbio se torna importante. Vamos ver aqui nesse texto que a gente acabou de ler por que e em que sentido os advérbios colaboram para a criação da imagem do eu-lírico na música.

O mesmo é observado quando ela inicia o trabalho com os verbos e relaciona novamente a importância de estudá-los à escrita de textos narrativos, especificamente de memórias literárias:

AULA 7

PA: Uma característica dos textos narrativos, principalmente das memórias literárias é que a gente utiliza uma série, um conjunto de verbos pra conseguir relatar o que aconteceu, o que acontece e o que acontecerá, né isso? Pra gente poder manter uma coerência que a gente chama de coerência narrativa. Pra que o texto narrativo faça sentido, ou seja, pra que ele seja coerente, é preciso que fique claro para o leitor quando cada fato aconteceu. É preciso deixar claro pro meu leitor quando cada situação, cada fato ocorreu. Se esse fato é anterior ou se ele aconteceu ao mesmo tempo que outro fato. Então, pra indicar isso, pra manter essa coerência, esse desenrolar das ações na linha do tempo, a gente usa os verbos, não é? Porque afinal, o verbo é aquela palavra que serve para... O que é um verbo? Pra que ele serve?

A: Pra indicar o tempo?

PA: Uma das coisas. Ele serve pra indicar o tempo em que as ações aconteceram. Né? Se foi no passado, se foi no presente, se foi no futuro. Ótimo. O verbo então indica ações, em geral. Ele pode indicar também estados, por exemplo.

Ao esclarecer para os alunos o objetivo de estudarem o que está sendo abordado em sala, ela faz com que esses conceitos tenham sentido para eles, principalmente por estarem relacionados a algo de que de fato irão fazer uso.

Percebemos, portanto, por esses momentos relacionados principalmente a atividades de análise linguística, que a professora trata a linguagem por uma perspectiva interacionista, uma vez que ela sempre se preocupa em tomar a língua a partir de seus usos, bem como em definir os objetivos de seu estudo para os alunos também baseada nesses usos. Travaglia (2006) afirma que, nessa concepção, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem [como se daria nas demais concepções de linguagem], mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (p. 23).

Dentre as aulas observadas, encontramos apenas um momento em que não percebemos essa concepção de linguagem na prática da professora: a prova escrita⁸ realizada por ela como uma das formas de avaliação dos alunos. Primeiramente, os conteúdos abordados na prova se restringiram aos relacionados à gramática tradicional: advérbio e verbo. Além disso, os alunos eram solicitados, na maior parte das questões, a identificar e classificar palavras em um texto do gênero notícia, que, segundo a professora, já havia sido abordado antes. Dessa forma, os gêneros memórias literárias e entrevista, que estavam sendo trabalhados em sala de aula pela professora, não foram abordados na avaliação escrita. Apesar disso, havia algumas questões que buscavam relacionar a forma das palavras identificadas com seus respectivos usos como “Qual a importância dessas palavras nesse texto?”, o que mostra que, junto à preocupação com as estruturas, também se fazia presente a necessidade de estudar a língua a partir de seus

⁸ Ver Anexo A – prova escrita elaborada pela professora A.

usos. A ausência desses gêneros no momento da prova escrita pode ser explicada devido ao fato de que, tradicionalmente, esse tipo de avaliação se dá em relação a conteúdos gramaticais específicos. Além disso, essa lacuna pode ser entendida pela falta de planejamento detalhado em que sejam estabelecidas relações diretas entre objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação, conforme já havíamos dito.

A concepção de linguagem como interação também se faz presente quando, em outros momentos das aulas, a professora especifica o objetivo do ensino de língua portuguesa para os alunos e, assim, leva-os à percepção da necessidade tanto do estudo da modalidade escrita como do estudo da modalidade oral da língua:

AULA 7

PA: Semana passada, a gente conversou a respeito das duas modalidades da língua. Modalidade oral e modalidade escrita. Sabe por que a gente conversa sobre isso? Porque nós estamos aqui pra desenvolver habilidades. Como assim, Thaís? Duas. Duas habilidades. Falar e escrever bem. Falar e escrever bem quer dizer falar e escrever adequadamente, de modo compatível, adequado com aquela situação de comunicação, não é?

Acreditamos que o objetivo do ensino da língua não se restringe à adequação às diferentes situações de comunicação, uma vez que também inclui o desenvolvimento do conhecimento de novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, tal que o indivíduo se aproprie de diferentes formas discursivas para se colocar como sujeito. Observamos, então, que a postura da professora, nessa perspectiva interacionista, conflui com o que propõe Antunes (2003, p.13), ao afirmar que o trabalho em sala de aula deve ser baseado no contato do aluno com sua língua, pautado no objetivo de levá-lo a “falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente”. Ainda de acordo com essa autora, o ensino não pode se afastar do propósito de tornar as pessoas críticas e atuantes na sociedade, capazes de compreender que a participação social se dá a partir da linguagem, “pela voz, pela comunicação, pela atuação e interação verbal” (p. 15).

4.1.3.2 Concepções de oralidade

No que concerne à concepção de oralidade da professora que se faz perceptível em sua prática em sala de aula, observamos que, em consonância com a concepção de linguagem, ela também trata a oralidade e suas relações com a escrita sob o viés da interação.

Assim, durante a discussão sobre as primeiras entrevistas realizadas pelos alunos, quando os questiona sobre a forma como procederam para concretizar a entrevista, a professora demonstra ter uma postura que se assemelha à de Marcuschi e Dionísio (2005), quando eles afirmam que “fala e escrita são realizações de um *mesmo sistema linguístico* de base, mas com realização, história e representação próprias” (p.16, *grifos dos autores*). A partir dessa percepção, a professora argumenta com os alunos sobre as diferentes estratégias utilizadas na oralidade, conforme podemos observar no trecho a seguir:

AULA 6

PA: [...] Porque as estratégias que a gente usa para falar são diferentes das que a gente usa para escrever, não é? Por exemplo, enquanto eu estou falando agora, eu estou pensando e falando ao mesmo tempo, né isso?. Se eu cometer algum erro, se eu esquecer alguma coisa, que é que eu vou fazer? [...] Elaborar uma nova frase, uma nova fala, e continuar daí. Então, isso tem a ver com as condições de produção da fala, do texto falado e dos textos produzidos escrevendo, né isso? Quando a gente está falando, ouvindo, a gente vai pensando no que vai dizer, ou seja, planejando, e vai produzindo, mas isso não é uma coisa consciente não. [...] Então, as condições da minha produção oral são um pouquinho diferentes da escrita.

No entanto, apesar de considerá-las diferentes, a professora faz questão de deixar claro para os alunos que não devem valorar uma modalidade da língua mais do que a outra, e que ambas proporcionam experiências linguísticas distintas. Por esse caminho, ela quebra a perspectiva da “supremacia atribuída à escrita” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2005, p. 27) e mostra que na oralidade, ainda que representada em um texto escrito, também há fenômenos linguísticos que merecem reflexão e que são passíveis de didatização:

AULA 7

PA: A modalidade oral, por conta da tradição de trabalhar a escrita na escola, fica relegada a segundo plano. A gente não tem esse hábito de trabalhar com a modalidade oral. Às vezes a gente até acha estranho, né, o texto oral, porque a gente não tem hábito de trabalhar com ele. Mas eu não sei se vocês se deram conta de quando a gente leu aquela canção, a gente percebeu muita coisa a respeito de como a gente fala, não é? E que este sistema que organiza a forma como a gente fala é diferente da organização do texto escrito.

Quando faz a preparação dos alunos para a realização da atividade de retextualização, a professora mostra mais uma vez que se baseia em uma concepção de oralidade segundo a qual esta, nos usos da língua, caminha ao lado da escrita. Ela, então, aproveita a atividade de retextualização como um caminho para que os alunos percebam que tanto a fala quanto a escrita têm suas especificidades e possuem processos de textualização específicos, tal como defende Marcuschi (2005a). O autor afirma que “ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos a processos de produção textual” (p.74). A professora afirma então, para os alunos, que:

AULA 20

PA: A gente não vai fazer uma transposição da fala para a escrita. Até porque isso não é possível né? Não basta você escrever um texto, escrito, exatamente usando os mesmos elementos da oralidade. Não dá. Não é possível eu fazer uma transposição do texto oral para o texto escrito. Por quê? Porque são duas modalidades de língua diferentes. As estruturas dessas duas modalidades são distintas. Então haverá algumas coisas que tem o texto falado que não podem aparecer no texto escrito. O contrário também é verdade, né?

Os conhecimentos acadêmicos da professora a respeito da oralidade e que provavelmente baseiam essa sua concepção também se fazem presentes de forma explícita em suas aulas, por exemplo, quando ela traz para os alunos o conceito do contínuo de gêneros textuais de Marcuschi, ainda que de forma simples, talvez como uma tentativa de fazê-los compreender melhor o tema. Isso ocorre quando, na intenção de fazer os alunos retextualizarem a entrevista para uma memória literária, uma aluna diz que tem que “eliminar a linguagem informal” do texto, ao que a professora responde:

AULA 23

PA: Realmente... ele é um pouco mais formal do que uma entrevista. Não tô querendo dizer que ele é formal, tá? Mas a gente tem como se fosse uma escadinha que vai da informalidade até::: o grau mais formal de interação. Então, nessa escadinha, vamos dizer que a entrevista tivesse um degrau abaixo, na informalidade, e as memórias literárias um degrauzinho acima. Tem um cara muito inteligente que explicou isso. O nome dele é Luiz Antônio Marcuschi. Isso aí se chama contínuo. Então, a gente vai do mais informal ao mais formal, certo? Existem textos falados que são bem informais. Por exemplo, uma conversa, um bate-papo entre os amigos, no corredor da escola, é bem informal. Já a entrevista é um pouquinho mais formal. Por quê?

Nessa mesma discussão, uma vez que concebe a oralidade a partir de uma perspectiva interacionista, a professora toma diferentes contextos de produção textual para explicar aos alunos como, tal qual na escrita, na oralidade também há produções mais formais ou menos formais. Sobre essa questão, Marcuschi (2005a) afirma que a distância entre informal e formal na fala provavelmente é maior do que na escrita, principalmente quando há um maior nível de escolarização na sociedade. No entanto, o autor observa que a escrita informal está muito presente na vida cotidiana, a partir de gêneros como bilhete, cartas, listas, etc. e predomina sobre o uso da escrita formal. A professora, então, mostra que a opção por formalidade ou informalidade depende principalmente dos papéis que os interlocutores assumem no momento da produção do enunciado, dando exemplos que tornam a questão mais clara para eles:

AULA 23

PA: Pois é. Porque ali os papéis são diferentes, não é? Eu estou entre dois amigos. Por exemplo, eu estou conversando com Laís ali no corredor, a gente vai usar um modo de interagir muito mais informal do que se eu pedir: Laís, senta aqui na frente que eu vou te entrevistar. Então é claro que ela vai utilizar um registro um pouquinho mais formal do que aquele que ela utilizou comigo lá no corredor. Não é verdade? [...] Então, os textos orais também, os textos falados eles acompanham esse contínuo, né? Então a gente tem uma conversa informal, uma entrevista, um discurso de um político na câmara. Não é falado? Não é um texto falado? Mas é bem mais formal do que uma entrevista, não é? Vocês não acham? Pois é. Então, é disso que eu estou falando. Então, se eu tivesse que passar essa entrevista para a escrita, Samara disse que a gente teria que dar uma adequada aí, nessa questão da formalidade.

Por esses caminhos, observamos, conforme nosso primeiro objetivo (*identificar as concepções de oralidade dos professores investigados e confrontá-las com as implícitas em suas abordagens aos gêneros orais em sala de aula*), que na prática da professora se faz presente uma concepção que toma a oralidade como uma modalidade da língua, a qual, junto à escrita, compõe as diversas práticas de linguagem. Paralelamente, percebemos que a professora considera que, embora essas duas modalidades sejam diferentes, elas apresentam também semelhanças que se apresentam quando consideramos seus contextos de uso. Essa concepção influencia de maneira clara os conceitos que são construídos pela professora junto aos alunos e a forma como ela toma os fenômenos da oralidade e os aborda em sala.

4.1.3.3 Metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais e articulação com os demais eixos de ensino

Leal, Brandão e Lima (2012) compreendem que o ensino da modalidade oral da língua deve abarcar quatro dimensões:

- valorização de textos de tradição oral;
- oralização do texto escrito;
- variação linguística e relações entre fala e escrita;
- produção e compreensão de gêneros orais.

Neste momento, trataremos especificamente de como a professora trabalhou a dimensão da “produção e compreensão de gêneros orais”, que são o foco dessa pesquisa, e posteriormente daremos atenção às questões da variação linguística e das especificidades da linguagem oral.

Dentre os procedimentos metodológicos voltados especificamente para o gênero entrevista, identificamos duas sequências que envolveram esse gênero. A primeira delas voltou-se para uma experiência mais individual dos alunos com o gênero, embora em alguns

momentos o trabalho tenha sido feito em pequenos grupos, enquanto a segunda foi realizada em uma perspectiva tipicamente coletiva.

- *Primeira sequência de aulas*

Quadro 5 – Primeira sequência de aulas sobre entrevista – professora A

1 - Preparação para a produção do gênero entrevista	Leitura de texto do gênero memória literária e reflexão sobre as condições de produção desse gênero. Discussão sobre como a autora do texto conseguiu informações para escrever a história de outra pessoa
2 - Produção do gênero entrevista	Em grupos, produção de entrevista com pessoa mais velha da comunidade, sobre algum fato marcante de sua vida
3 - Preparação para a socialização da produção da entrevista produzida	Em grupos, sistematização dos dados obtidos na entrevista a partir da construção de um quadro
4 - Socialização da produção e de discussão e reflexão sobre a mesma	Apresentação das histórias encontradas a partir das entrevistas, com intervenção da professora e dos outros alunos sobre questões que não ficaram claras
5 - Análise linguística do gênero entrevista	Atividade do Livro Didático sobre “Marcas da oralidade na entrevista”

Nessa sequência, inicialmente, a professora solicita que os alunos realizem a entrevista sem desenvolver com eles uma preparação específica, apenas introduzindo o que eles terão que fazer, de uma maneira bastante informal, inclusive utilizando o termo “conversar”:

AULA 1

PA: Eu pedi que vocês conversassem com familiares, enfim, pessoas da comunidade, que são pessoas mais velhas, mais experientes que vivem aqui em Brasília Teimosa faz tempo e a gente vai fazer uma entrevista com essas pessoas, não é? Sobre, claro, Brasília Teimosa, a vida dessas pessoas aqui, o que é que elas acham desse lugar, as histórias que elas viveram, e o nosso objetivo com a entrevista é coletar histórias, enfim, ideias, pra produção das nossas memórias literárias.

Observa-se que o objetivo maior da realização das entrevistas era, tal qual explicitado pela professora no planejamento e na entrevista que realizamos, a produção de memórias literárias. Dessa forma, foi a partir de um texto do gênero memória literária que ela iniciou a preparação para a produção do gênero entrevista. Primeiramente, os alunos e a professora leram o texto “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, que havia sido produzido também no contexto das Olimpíadas de Língua Portuguesa, por uma aluna da

mesma idade que os alunos em questão, que fora campeã de uma das edições anteriores do projeto.

Em seguida, a professora fez várias perguntas relacionadas à compreensão do texto e, por fim, introduziu a discussão sobre a forma como aquele texto foi produzido, mostrando aos alunos que, para escrever aquela história, a autora do texto precisou escutar a história de alguma pessoa mais velha, fazer perguntas para aprofundar a história e, assim, conseguir informações relevantes.

A partir daí, ela busca transpor a experiência dos alunos sobre a composição daquele texto para que eles percebessem o que eles precisariam fazer para também escrever suas memórias literárias.

AULA 3

PA: Agora a gente vai pensar em como fazer uma conversa com uma pessoa mais velha [...] A nossa ideia é que a gente consiga aprender com a experiência do mais velho, certo? A gente vai montar um grupo com no máximo quatro pessoas e vai conversar com uma pessoa mais velha da comunidade. Nessa conversa a gente vai perguntar se essa pessoa lembra de algum fato, de alguma passagem, de algum acontecimento marcante na vida dessa pessoa. [...] A gente conversou sobre o texto e mostrou que o texto foi produzido exatamente da mesma forma que o texto que a gente vai produzir, a gente vai conversar com o mais velho pra poder ter informações pra escrever o texto. Do mesmo jeito que o texto que a gente acabou de ler. Tá? Então são as mesmas condições de produção. A gente vai conversar com um mais velho, e a gente vai perguntar a ele: o que foi de marcante que aconteceu na sua vida? Vai que ele conta alguma coisa parecida com essa que a gente acabou de ler.

(...)

PA: Quando a gente leu o texto, esse texto que a gente acabou de ler sobre o valetão, a gente conseguiu imaginar o lugar? [...] E como eram aqueles personagens, a engraxadeira, a chuva, enfim, por que? Como foi que essa pessoa conseguiu essas informações?

A: Porque ela perguntou.

Podemos perceber que a professora buscou articular o trabalho em sala de aula com textos tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita da língua. No entanto, sentimos falta, conforme propõem Cavalcante e Melo (2006), de uma abordagem relacionada às características próprias do gênero entrevista. Os alunos não foram expostos a exemplos reais do gênero, como forma de prepará-los para a produção, nem a uma sistematização de suas características. Isso pode ter se dado pelo fato de a professora considerar que os alunos já tenham domínio desse gênero, uma vez que ele é relativamente conhecido, ou por ela objetivar que os alunos fizessem, inicialmente, algo mais informal.

Para a produção da entrevista, a professora, uma vez que já tinha solicitado que os alunos se separassem em grupos, escreve no quadro as indicações sobre como os mesmos deveriam proceder:

QUADRO

1. Monte grupos para conversar com pessoas mais velhas da comunidade.

2. Nesta conversa/entrevista, pergunte:

- O senhor/senhora lembra de alguma passagem marcante na sua vida?

- Que fato é esse?

- Por que ele foi marcante?

Faça outras perguntas que julgar necessárias, de modo que você obtenha o maior número de informações (detalhes) a respeito do fato. Por exemplo: onde e quando aconteceu, quem estava no momento, como ele se sentiu, como era o lugar, como estava o tempo”.

Foi solicitado, portanto, que os alunos realizassem a produção do texto propriamente dito fora da escola, em grupos.

No dia combinado para a apresentação das entrevistas produzidas, a professora pediu que os alunos se reunissem nos grupos e preenchessem a tabela que se segue, sobre a entrevista que produziram:

Nome e idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	O que mais chamou sua atenção
------------------------------	---------------	-------------------	-------------------------------

Para essa atividade, alguns alunos tiveram dificuldade em diferenciar “fato lembrado” de “temas mencionados”. A professora explicou que os temas mencionados seriam os relacionados ao fato lembrado e que foram surgindo no decorrer da entrevista em relação àquele fato. Outra dificuldade apresentada pelos alunos foi sobre como preencher todos os pontos da tabela, como a idade do entrevistado, por exemplo. Isso pode ter ocorrido porque talvez, na preparação para a produção, não tenha ficado claro para os alunos exatamente o que precisariam perguntar, ou qual o papel que precisariam assumir enquanto entrevistadores, possivelmente em decorrência da falta de experiência com o gênero e com suas características, que não foram sistematizadas em sala.

Após os alunos finalizarem a atividade, a professora deu início à socialização das entrevistas. Inicialmente, enfatizou que aquele era um momento importante de escuta da fala do outro:

AULA 5

PA: Agora tem uma coisa importante. É momento de escuta, não é momento de falar. Só fala uma pessoa por vez, um grupo por vez, os outros grupos escutam.

Tal ênfase é de extrema importância para a interação oral já que, conforme Antunes (2003), sem a escuta e o respeito à fala do outro essa interação não se concretiza. Além de destacar esse aspecto no início, a professora sempre relembra essa necessidade durante a apresentação dos alunos.

Em seguida, os alunos começaram a expor as informações que obtiveram por meio das entrevistas, a partir das categorias propostas pela professora. As histórias que os alunos contaram a partir das entrevistas foram muito interessantes, como a de um pescador que quase foi engolido por uma baleia, e a de um outro que, ao pescar, deixou sua vara cair na água e, na tentativa de recuperá-la, perdeu o barco; ou, ainda, de uma criança que morreu no mar porque tentou passar por baixo dos arrecifes e ficou com o pé preso. Fica bastante claro que, por essa atividade proposta pela professora, os alunos trouxeram para a sala de aula elementos muito fortes da identidade da comunidade em que viviam, como a ligação com o mar, por exemplo. A partir das histórias e das perguntas feitas pela professora, observamos que, inclusive, os alunos que nunca participavam da aula de forma voluntária, procuraram se posicionar em relação ao que era discutido. Assim, observamos, conforme Braun (2003, p. 41), que:

[...] a adoção da língua oral como objeto de ensino-aprendizagem permite que a aula se abra ao debate e à discussão de temas que envolvam os interesses dos alunos. [...] [a aula] cumpre também sua função de socialização ao viabilizar a possibilidade de integração dos indivíduos e ao colocar entre seus objetivos o desenvolvimento de competências ordinárias que ultrapassam em muito o universo escolar. A aprendizagem só adquire sentido e permanência quando garante ao aluno o aprimoramento da capacidade de expressar-se como indivíduo e cidadão.

O trabalho com o gênero entrevista, portanto, possibilitou que os alunos se vissem representados e efetivamente participantes da construção de discursos na sala de aula.

A cada apresentação, a professora fazia questão de perguntar aspectos mais específicos da história, mostrando aos alunos que seria necessário que a entrevista fosse bastante detalhada para que pudessem atingir o objetivo que almejavam:

AULA 5

PA: Olha o que a gente combinou, que a gente tinha que detalhar o fato, né, que a gente tinha que perguntar o maior número de detalhes. [...] Agora deixa eu perguntar. A gente quer contar uma história. Somente com essas informações será que a gente consegue contar uma história?

A: Não.

PA: Então a gente tem que ter o maior número de detalhes que puder, né? Por exemplo, quando essas casas foram derrubadas, a história de alguém que teve essa casa derrubada, se conseguiu reconstruir... Mas aí precisa saber quando foi que isso aconteceu, em que ano, em que dia, como foi que se deu essa derrubada...

Além de reforçar a necessidade de os alunos fazerem mais perguntas a fim de obterem informações mais completas em uma nova entrevista, a professora retoma o texto que leram sobre o valetão para mostrar como precisavam também enfatizar a caracterização do lugar onde os fatos relatados ocorreram, o que também geraria novas perguntas aos entrevistados. Ao mesmo tempo, ela solicita que refaçam a entrevista no intuito de atingirem o objetivo almejado, que é a produção de um texto do gênero memória literária com alguma história que envolva o lugar onde vivem:

AULA 5

PA: Vejam, gente, olha só. No texto que nós lemos, de Kelli Caroline, ela fala sobre como a cidade de Toledo era, como a rua dela era quando... [...] Então a gente vai querer saber também das pessoas que a gente entrevistar como era esse lugar. Não esquece, por favor, que toda história que a gente contar vai ter uma relação com o lugar onde a gente vive. [...] Então entrevistar ele de novo, perguntar sobre Brasília Teimosa, como é que era, perguntar sobre a atividade na pesca, o que é que ele fazia, o que é que ele pescava naquela época, o que é que ele tava pescando naquele dia. Isso. Como é o dia a dia dele com a pesca? Ok? Pra complementar essa história.

Ao serem finalizadas as apresentações dos alunos, o que ocorreu na aula seguinte, a professora questionou-os sobre o processo de produção da entrevista: se eles escreveram, gravaram, transcreveram etc. Como alguns alunos disseram que tiveram problemas com ruídos na gravação, ela chama atenção para a necessidade de preparar o ambiente para a entrevista e destaca algumas particularidades do texto oral:

AULA 6

PA: Quando eu leio o texto escrito, eu já pego esse texto pronto, não é? Ao contrário do que acontece com o texto produzido oralmente: à medida que eu vou planejando eu vou produzindo, então quem recebe, quem ouve esse texto, quem participa dessa conversação da entrevista vai percebendo o planejamento, e esse planejamento é percebido pelo quê, por exemplo? Ahn... na minha fala eu faço uma pausa. Por quê? Porque eu estou pensando – ahn...; como é mesmo; ah, melhor dizendo... não é isso? [...] Por que eu faço esses alongamentos? Porque eu estou pensando no que eu vou dizer, qual é a palavra que eu vou usar? [...] A gente vive nessa dinâmica, na produção oral a gente vive nessa dinâmica de refletir sobre e reproduzir ao mesmo tempo. E quem recebe vê o contexto exatamente do jeito que ele está sendo produzido. A gente diz assim: on line. Não é assim: eu penso, produzo, escrevo e aí mostro pra vocês o texto oral. Não é assim! Isso acontece com o texto escrito. Então essa necessidade de planejar e produzir ao mesmo tempo faz com que o texto falado tenha uma série de pausas, alongamentos, reformulações.

É apenas nesse momento, portanto, após todas as apresentações dos alunos, que percebemos que a língua oral é tomada como um objeto específico de reflexão, sem estar voltada para a produção de um texto escrito. No entanto, essa reflexão se dá de uma maneira mais geral, sobre o ato da produção do texto oral em si, mas não recai sobre as produções dos grupos de alunos.

A partir dessa discussão, a professora parte para uma atividade do livro didático que leva os alunos a refletirem sobre as “marcas da oralidade na entrevista”. Trata-se de uma seção do livro didático que discute diversos aspectos relacionados à oralidade. Nesta, especificamente, são trazidos dois textos – uma transcrição de entrevista do NURC e uma entrevista escrita com Maurício de Souza – a partir dos quais são destacadas determinadas especificidades da modalidade oral da língua.

Na discussão do primeiro texto, a professora, ao explicar detalhadamente o projeto NURC, enfatiza que a entrevista produzida nesse projeto foi concebida com um objetivo diferente do daquela que eles haviam realizado. Os entrevistadores do NURC têm o objetivo de analisar a fala dos entrevistados, e aquela feita pelos alunos objetivava coletar informações. É a partir dessa atividade, portanto, e depois que os alunos já produziram a primeira entrevista, que eles têm acesso, na sala de aula, a um texto do gênero entrevista e discutem um pouco de suas características.

Abaixo do texto, tem-se, no LD, um quadro com explicações sobre os sinais usados na transcrição da fala na entrevista, sobre os quais a professora discute detalhadamente com os alunos. A partir das explicações que dá sobre os sinais utilizados para representar a linguagem oral nas transcrições, a professora, mais uma vez, leva os alunos a refletirem sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua:

AULA 6

PA: Na fala, a gente não vai colocar vírgula, ponto e vírgula, ponto final, porque essas são notações, são sinais que a gente usa na escrita. A modalidade oral é uma coisa, e a modalidade escrita é outra. Cada uma tem a sua estrutura, suas estratégias, enfim. Além disso, a pausa na fala é bem diferente da pausa na escrita, não é? A pausa na escrita, ela tem funções sintáticas, inclusive, não é? Ela tem uma relação com a organização das palavras na frase, com regras, obedecem a regras da variedade padrão em relação a essa sintaxe da língua. Nós ainda não estudamos a respeito da sintaxe, né, mas a gente já viu ano passado sujeito, predicado, não foi? Então quando a gente viu sujeito, predicado, uma das coisas que a gente viu foi que a gente não usa vírgula pra separar o sujeito do predicado. Porém, na oralidade, isso é feito. Então, as estratégias da oralidade e da escrita são bem distintas. Na fala, a gente pode até fazer uma pausa entre o sujeito e o verbo, por exemplo: João... fez supermercado ontem. Por quê? Porque eu tô pensando um pouquinho ainda sobre o que eu vou dizer. Tem uma pausa aí no meio, separando o sujeito e o predicado. Tá certo? Mas na escrita isso não poderia acontecer, por que, afinal, na escrita tem essa pausa? A gente para pra ficar pensando na escrita? Não. A gente pensou antes de produzir e não tem que mostrar essa reflexão no texto, né? Certo? Então por isso as pausas são mostradas de um jeito diferente na fala e na escrita.

Ao abordar o gênero entrevista e, a partir dele, relacionar a oralidade e a escrita, a professora assume uma postura que vai ao encontro do que propõem Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os quais acreditam que o ensino da expressão oral não deve se pautar exclusivamente nas características da fala, mas, sim, voltar-se para o conhecimento das

diversas práticas de linguagem que envolvem a oralidade, bem como suas diversas relações com a escrita. Assim, de acordo com os autores, a fim de que o oral seja constituído como objeto de ensino, é necessário que sejam caracterizados os saberes a serem trabalhados e as especificidades linguísticas das práticas que constituirão esse trabalho.

A partir da atividade do LD, a professora realiza junto com os alunos a análise linguística do texto oral transcrito, que é a forma escrita que permite que o maior número de características da oralidade seja mantido. Assim, eles puderam observar a importância de especificidades do oral como pausas e alongamentos para a construção do sentido do texto. Essa abordagem será mais detalhadamente discutida em tópico posterior.

Nessa primeira sequência, podemos perceber que, como procedimentos metodológicos no trabalho com o gênero oral, a professora utiliza a produção e análise do gênero, enfatizando as relações existentes entre oralidade e escrita, além de destacar para os alunos a importância da escuta nesse processo.

Além disso, para o trabalho com a oralidade, ela lança mão de outros eixos do ensino de forma articulada, tais como leitura, nesse momento de textos do gênero memória literária; análise linguística do gênero oral, com foco em especificidades como pausa e alongamentos; e produção do texto oral, ainda que para a posterior produção de um texto escrito. Partiremos agora para a análise da segunda sequência de aulas.

- *Segunda sequência de aulas*

Quadro 6 – Segunda sequência de aulas sobre entrevista – professora A

1 - Preparação para a produção do gênero entrevista	Reunião dos alunos em grupos para a preparação de um roteiro de perguntas para a entrevista a partir de sugestão de temas pela professora Discussão sobre regras da produção coletiva do gênero entrevista
2 - Produção do gênero entrevista	Realização de entrevista coletiva com a avó de uma das alunas
3 - Atividade de retextualização	Leitura de trecho de anotações sobre entrevista Reflexão coletiva sobre os passos necessários para retextualizar a entrevista em um texto do gênero memórias literárias
4 - Atividade de transcrição	Transcrição de um trecho da entrevista para identificar as características da modalidade oral da língua

Já podemos perceber, nessa segunda sequência, um maior investimento da professora na preparação da entrevista que realizarão. Possivelmente, por essa ser a segunda experiência dos alunos com o gênero, observamos que a professora lhes dá maior autonomia para elaborar o roteiro da entrevista, ao mesmo tempo em que traz temas mais específicos para serem abordados.

Antes de sugerir os temas, a professora pede que os alunos, hipoteticamente, façam perguntas que poderiam ajudá-los a obter alguma história interessante sobre a entrevistada e o lugar onde vivem.

Nesse processo de formulação de perguntas, ela retoma para os alunos a necessidade, que havia sido observada por ela na primeira sequência de aulas, de aprofundar as perguntas, de maneira que eles obtenham respostas mais completas:

AULA 17

[sobre o que poderiam perguntar à entrevistada]

A: Se ela foi trabalhar cedo.

PA: Se ela foi trabalhar cedo. Muito bem. Agora, o que marcou da sua infância. Mas vejam só, se ela responder: ah, eu fui trabalhar cedo.

A: Com que idade?

PA: Isso. Com que idade, em que circunstância, como era esse trabalho, não é isso? Aí a respeito da infância.

A: Por que?

PA: Por que? Então é isso aí. A resposta do entrevistado às vezes vem curta, então a gente precisa buscar a informação dele e principalmente deixar a pessoa falar, ouvir. O mais importante numa entrevista não são as perguntas, são as respostas. As perguntas servem apenas para encaminhar a entrevista, não é? Pra que o nosso entrevistado lembre de algumas coisas que ele considere importante. Qual foi a pergunta que você fez, Pamela, mesmo?

Além disso, nesse trecho de fala podemos perceber como ela introduz uma característica básica da entrevista, que é ser constituída de perguntas e respostas, ao levar os alunos a perceberem a importância das respostas, especialmente para o objetivo que tinham em mente.

Nessa sequência, encontramos mais uma vez momentos em que a professora busca conscientizar os alunos da importância de escutar e respeitar a fala do outro para que a interação ocorra adequadamente:

AULA 17

PA: Ô, minha gente, vejam só. Ouvir o outro é tão importante. Não é importante só falar não. Deixe o colega falar, eu preciso ouvir o colega.

Posteriormente, a professora solicita que os alunos se reúnam em grupos para pensarem em algumas perguntas a fim de montarem um roteiro de entrevistas. Tais perguntas deveriam se basear em temas sugeridos pela professora, tais como modos de viver do passado, transformações físicas da comunidade, eventos marcantes na comunidade e na vida da entrevistada, etc. Esses temas constavam no planejamento da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, e foram destrinçados pela professora e pelos alunos, como no exemplo abaixo:

AULA 20

A: Se tinha água potável e energia, água encanada e energia elétrica?

PA: Ótima pergunta! Sobre a estrutura né? Tinha água encanada, energia, como era isso?

A: Como eram as casas...

PA: Como eram as casas.

A: Você morava com quem nessa época?

PA: Pronto, você morava com quem nessa época? Olha, não sei se vocês fizeram essa pergunta aí: quando que ela veio morar em Brasília Teimosa?

Junto à elaboração dessas perguntas, houve também o esforço por parte da professora no sentido de deixar claras as regras que os alunos deveriam seguir no momento da realização da entrevista. Isso ficou evidente em dois momentos:

AULA 17

PA: Vocês vão se reunir em grupos, em grupos de, sei lá, cinco pessoas mais ou menos, grupos de quatro ou cinco pessoas e vão pensar em algumas perguntas. Essas perguntas vocês vão entregar a mim no momento da entrevista, no momento da entrevista. E eu vou dizer quais são as perguntas que a gente vai fazendo e também eu vou ser a mediadora. Você já pensou, vocês fazendo isso que estão fazendo agora? Todo mundo falando ao mesmo tempo, todo mundo querendo fazer uma pergunta? Então a gente vai entregar o roteiro e na hora eu vou dizer, quem tem pergunta levanta a mão e vocês vão fazendo as perguntas.

AULA 20

PA: Pronto, então já sabem que a gente vai fazer o roteiro. Mas esse roteiro pode ser complementado. Prestem atenção, viu? Vocês notaram que a resposta não foi suficiente, o que é que vocês vão fazer? Aí eu vou dizer. Vitória tem uma pergunta. Vitória pega, anota no caderno, espera o momento pra fazer a pergunta, certo? Porque senão fica uma bagunça. PERAÍ, QUE QUERO FAZER UMA PERGUNTA [grita a professora imitando os alunos]. Não, pelo amor de Deus, vocês vão me matar [risos dos alunos]. Pois bem, a gente tem que prestar atenção pra receber o visitante né? Então, por favor, educação pra lidar com o visitante. Quer fazer a pergunta, anota no caderno e levanta a mão. Aí eu vou dizer: ah, Vitória tem uma pergunta e, por exemplo, Vinícius também tem uma. Aí Vitória primeiro, aí Vitória pergunta. Vinícius, aí Vinícius: “esqueci a pergunta”. (risos) Anooota no caderno! Entenderam? Não pode: “perai, professora, senão vou me esquecer”.

Nesses dois exemplos, percebemos, no posicionamento da professora, a preocupação de fazer os alunos perceberem a importância de se adequarem ao contexto de produção do gênero, conforme propõem Cavalcante e Melo (2006). É em situações como essas que se

destaca a relevância do trabalho com gêneros orais secundários, pois os alunos são levados a participar de situações com as quais não estão acostumados e a refletir sobre essas situações.

É nesse sentido que Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que, com base em uma concepção interacionista, o objetivo principal do ensino de língua é levar os alunos a serem capazes de: utilizar adequadamente a língua nas mais diversas situações; regular o próprio discurso de maneira consciente e voluntária; e elaborar atividades linguísticas que envolvam a fala e a escrita, indo além dos aprendizados que já alcançaram.

Sobre essa capacidade de manipular o próprio discurso, há um momento em que a professora solicita que os alunos reflitam sobre a linguagem que utilizarão na entrevista. Ao contrário do que geralmente ocorre em relação a esse gênero, em situações jornalísticas, por exemplo, quando se busca utilizar uma variedade mais formal da língua, ela pede que eles procurem ser mais informais, no intuito de serem menos artificiais:

AULA 20

PA: Agora vejam só. Uma coisa que eu quero conversar com vocês é o seguinte, a gente precisa tornar essas perguntas o mais próximo possível da oralidade. Por quê? A gente vai ter uma conversa com essa senhora. Então para que as perguntas não fiquem parecendo, assim, muito formais, né? Procurar sempre a forma mais simples de dizer, porém bastante explicativas. Por exemplo, como era o ensino naquela época? Como eram as escolas? O que é que a senhora achava dos professores? A senhora pode falar um pouco sobre isso? Não é? Não é “como eram as escolas e professores naquela época?” [professora fala um tom de voz formal para mostrar a seriedade da pergunta]. Ela não é candidata a prefeita, não. Eu quero que vocês façam perguntas de maneira bem informal, como se a gente estivesse fazendo uma conversa.

Apesar de a utilização da expressão “o mais próximo possível da oralidade” poder levar a uma sensação de dicotomia em relação à escrita, podemos perceber que o que a professora pretendia realmente era uma adequação à situação de comunicação, para a qual os alunos precisariam ajustar o discurso e a variedade da língua a ser utilizada. Isso é esclarecido quando ela mostra, em relação à entrevistada, que “ela não é candidata a prefeita”, ou seja, que, se fosse em outra situação, os alunos precisariam se colocar de maneira distinta.

Ao final desse momento de preparação para a entrevista, a professora traz uma produção de Antônio Gil, que também escreveu um texto de memórias literárias a partir de uma entrevista e, antes disso, elaborou um roteiro de perguntas, no intuito de fazer com que “a memória de seu Malfatti viesse à tona e deixasse desabrochar com total liberdade”. Na perspectiva defendida por Geraldi (1997), a prática de leitura deve ser integrada à de produção de textos no sentido de que interfere no que se tem a dizer e nas estratégias que se vai utilizar para dizer algo. A produção textual do leitor vai ser, então, influenciada pela produção do outro.

Nesse sentido, a leitura desse texto foi bastante interessante e motivadora para os alunos, mas acreditamos que, se tivesse sido discutido no início da preparação, sua relevância seria maior. Ainda assim, a proposta levou os alunos a refletirem sobre a importância do que estavam fazendo:

AULA 20

PA: “Na verdade, o meu objetivo era que a memória de seu Malfatti viesse a tona e deixasse desabrochar com total liberdade durante nosso encontro marcado”. Nós aqui também temos esse objetivo. Fazer com que a memória da nossa entrevistada desabroche, certo? “Pensei em gravar, poderia ser interessante, mas a premência do tempo fez com que eu fosse de caderno e caneta. E minha especial audição para estimular as palavras do senhor Malfatti. Ouvir bem a sua voz do coração e registrar com rapidez e a clareza de que seria coletado um bom material de trabalho posterior...o de autor do texto”. Olha aí, nós somos autores de um texto.

A: É uma honra!

PA: É uma honra. Nós vamos contar a história, por exemplo a história da vó de Vitória.

A: Ficar famoso...

PA: Não sei a gente vai ficar famoso. Porque o nosso objetivo aqui não é esse. Mas eu acho que eu vou me sentir muito bem se eu conseguir fazer um bom trabalho, não vou?

Nesse momento de preparação, observamos que a professora buscou situar a produção do gênero em uma situação real de comunicação, conforme propõem Dolz, Schneuwly e Haller (2004), bem como conscientizar os alunos sobre a necessidade de se prepararem para a produção de determinados gêneros orais, uma vez que estes se concretizam em situações distintas, com características específicas. Ainda nesse momento, percebemos que a professora buscou articular o trabalho com a entrevista, especificamente com a elaboração do roteiro, a uma atividade de leitura, que serviu como elemento motivador da produção.

No dia combinado para a realização da entrevista coletiva, inicialmente a professora buscou organizar os alunos, lembrando-lhes as regras que haviam combinado. Ela aproveitou o momento inicial para enfatizar que a entrevista seria pautada em dois temas e que, inicialmente, eles deveriam focar as perguntas nos modos de viver do passado.

Após essas explicações, ela introduz a entrevista para a entrevistada, explicando-lhe os objetivos que tinham em mente e a importância de sua presença para o desenvolvimento da turma. Foi possível perceber um esforço por parte dos alunos no sentido de seguir as orientações dadas previamente pela professora, para, por exemplo, aprofundar e detalhar as perguntas a partir das respostas da entrevistada, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

AULA 21

A2: Como era seu relacionamento com seus pais?

E: Com minha mãe muito bom.

A2: Por quê?

E: Muito bom mesmo porque ela era pai e mãe, e nós aprendemos a respeitá-la, porque como ela era uma pessoa que tinha tido filhos de pessoas diferentes, a gente começou a respeitar desde cedo a mãe da gente e os irmãos, porque o que importava não era ser filho de pai e mãe, mas sim de uma mãe só. E aí tinha um respeito muito grande, e ela foi embora e ficou o respeito ainda hoje, graças a Deus.

PA: Lucas.

A3: Como era a sua casa, a casa dos seus vizinhos.

E: Na época era de pala... era de madeira. Na rua Poraquê, número 29, era bonita, mas era de madeira. E os da vizinhança todinha ali mais ou menos era de madeira. Quem tinha casa de tijolos eram pessoas que tinham poder aquisitivo maior.

Em outros momentos, no entanto, se fazia necessária a intervenção da professora, tanto no sentido de levar os alunos a pensarem sobre as perguntas que estavam fazendo, no intuito de não repeti-las, quanto no de mantê-los no tema que estava sendo abordado no momento, de forma que pudessem primeiro se aprofundar em um tema para depois partir para outro:

AULA 21

A4: O que a senhora acha sobre a transformação da comunidade de Brasília Teimosa?

E: Toda transformação é boa, mas hoje em dia é muito... assim... antigamente não tinha a quantidade de drogas que tem, os assaltos eram pouquíssimos porque a gente dormia com a porta aberta, então hoje em dia piorou muito. Com a evolução também a gente corre esse risco, né?

PA: É. Eu gostaria que vocês voltassem ao assunto que é, primeiro, a gente vai falar primeiro sobre os modos de viver do passado. Então ela falou que começou a trabalhar aos catorze anos. Alguém tem uma pergunta sobre isso?

AULA 21

PA: Mais uma vez, a gente tá primeiro se concentrando na vida da nossa entrevistada. Modos de viver do passado. Depois a gente vai pra Brasília Teimosa. Tá certo? Vamos lá.

Apesar dessas intervenções, observamos uma postura de cuidado e respeito da professora em relação às falas da entrevistada e às perguntas dos alunos, mostrando a estes que poderiam fazer aquelas perguntas, só que em outro momento mais apropriado.

Nas aulas seguintes à realização da entrevista, a professora iniciou com os alunos uma discussão sobre o que fariam com o texto oral produzido. Assim, ela retomou junto com os alunos o percurso que seguiram para a produção, partindo do planejamento, lembrando-lhes os objetivos que tinham e enfatizando que a entrevista que produziram constitui-se como um texto oral e, como tal, tem características específicas. A partir dessa discussão, ela retoma a atividade de retextualização que discutiram a partir do LD e pergunta o que precisariam modificar no texto oral para transformá-lo em um texto escrito:

AULA 23

PA: Mas se a gente precisar passar esse texto oral, “retextualizá-lo”, ou seja, reconstruí-lo em uma outra modalidade de língua, a gente vai precisar eliminar estas estruturas características da modalidade oral. A gente vai precisar, por exemplo, eliminar tudo que for hesitação. Mas o que é que vai permanecer? Me digam aí. Dá pra vocês imaginarem o que é que a gente conservaria? O que a gente levaria para o texto escrito?

A: O assunto mais importante.

PA: Muito bem. O assunto mais importante tratado. Então a gente vai observar a entrevista, com atenção, e perceber qual é o assunto mais importante, o que é que tem, quais as informações mais importantes e conservar essa essência, não é? Essas ideias principais, as informações mais importantes e eliminar tudo aquilo que for característico da modalidade oral, certo? Da fala.

Depois dessa discussão inicial, a professora traz novamente um texto de Antônio Gil, tal como na preparação do roteiro da entrevista, só que dessa vez sobre as anotações que o autor fez durante a realização da entrevista. Usando esse texto como exemplo, ela pergunta aos alunos o que precisariam fazer para transformar aquelas anotações da entrevista em um texto do gênero memórias literárias. Geraldi (1997) aponta para o fato de que os textos que entram para a sala de aula servem de modelos não só do que dizer, mas também de como dizer. A leitura, então, permite que se construam reflexões sobre a forma como o outro diz o que tinha a dizer, e o professor, assim, vai construindo com os alunos as possibilidades de construção de um texto.

A partir desse texto, então, a professora leva os alunos a mobilizarem os conhecimentos que possuem sobre os dois gêneros – entrevista e memórias literárias – para que possam pensar em operações adequadas para retextualizarem a entrevista.

AULA 23

PA: Olha, mas eu preciso me lembrar de algumas características das memórias literárias. Primeiro...

A: Falar em primeira pessoa.

PA: Muito bem, isso aí. Ele não vai falar do senhor Amalfe. Que é que ele vai fazer? Ele vai assumir, vamos dizer assim, a personalidade do senhor Amalfe, né isso? Ele vai se colocar no lugar do senhor Amalfe. Por isso, ele vai usar a primeira pessoa. Mas me diga uma coisa, pra que eu transforme isso que é uma entrevista em um texto de memórias literárias o que é que mais eu preciso fazer? Uma entrevista se caracteriza pela presença de perguntas e respostas, não é isso? Pois bem, o que preciso para transformar uma entrevista em um texto de memórias literárias?

A: Vai tirar todas as perguntas dele, escutar todas as respostas dele e transformar em uma memória literária.

PA: Primeira atitude que a gente tem que realmente fazer é essa. Primeira atitude que a gente vai tomar é eliminar as perguntas. Por quê? Quem sabe dizer?

A: (incompreensível)

PA: Exato. Porque essa é a característica essencial da entrevista, não é? A gente tem perguntas e respostas. Nas memórias literárias não tem perguntas e respostas.

A importância de atividades como essa é destacada por Marcuschi (2010), uma vez que elas possibilitam que diversas habilidades relacionadas à utilização da língua sejam desenvolvidas. O autor ressalta que a atividade de retextualização não tem um caráter de ordenação, mas sim de mudança de uma ordem para outra. Além disso, ele argumenta que

essas são também atividades de compreensão, uma vez que se faz necessário compreender um texto para transformá-lo. Outro ponto que o autor destaca nesse sentido é que a atividade de retextualização é diferente da de transcrição, uma vez que a última apenas transforma a realização sonora em gráfica por meio de convenções, sem interferir no conteúdo e na linguagem utilizada, ainda que haja uma perda do caráter original. Já na retextualização, há mudanças, principalmente em relação à linguagem utilizada, que depende do objetivo do texto, do autor do texto original e do texto retextualizado, dos quais dependerão mudanças na forma e no conteúdo, dos gêneros que serão utilizados no processo, e das estratégias que serão utilizadas na produção do texto.

Nessa observação da professora, percebemos que ela leva os alunos a refletirem não só sobre as características dos gêneros, mas também sobre a linguagem a ser utilizada em função desses gêneros. A questão da compreensão do texto também surge, quando os alunos afirmaram que teriam que manter as informações mais importantes ao retextualizar.

Por fim, nessa sequência, a professora realizou, de forma coletiva, a transcrição de parte da entrevista que produziram, com o objetivo de que os alunos tivessem maior clareza das características da modalidade oral da língua. Os alunos eram levados a ouvir o texto e a professora pausava-o a fim de tecer comentários ou de dar tempo para que os alunos pudessem realizar o ato de transcrição em si. Destacamos nesse momento da escuta e transcrição do texto oral uma dificuldade por parte da professora devido à falta de recursos adequados para a realização dessa atividade na escola. Inicialmente, ela utilizou um aparelho de som disponível na instituição, mas, como esse uso ficava impraticável devido à necessidade constante de voltar e adiantar o texto, ela decidiu, em aula posterior, trazer o próprio computador e caixas de som para realizar a atividade de maneira mais apropriada.

Ainda que, conforme Marcuschi (2010) a atividade de transcrição não envolva tantas habilidades quanto a de retextualização, ela serve para que as características da oralidade sejam evidenciadas e, assim, possibilita que os alunos tenham maior clareza em relação a essas características, até mesmo para que depois realizem a retextualização de forma mais madura:

AULA 25

PA: Nesse caso o texto tá escrito? Não. O texto não está escrito, ele é falado. A gente vai passá-lo, exatamente como ele... quer dizer, vai tentar reproduzir, usando um determinado conjunto de regras, a fala de Dona Sandra. Ok? A gente vai reproduzir na modalidade escrita o texto que está na modalidade oral, tentando... utilizando algumas notações de transcrição, tentando reproduzir essas características da fala. Então a gente vai transcrever o texto pra poder compreender as características da modalidade oral da língua, da modalidade falada da língua. Ok? Pra isso, vamos primeiro ouvir e depois a gente vai transcrever.

Acreditamos que a ordem em que as atividades de retextualização e transcrição foram realizadas poderia ter sido alterada, mas ainda assim ambas tiveram sua relevância no processo de construção de conhecimento dos alunos sobre a modalidade oral. Com essa atividade de transcrição, após a escuta do texto oral, a professora pôde trabalhar novamente diversos conceitos relacionados às especificidades dessa modalidade da língua, tais como alongamentos, hesitações, truncamentos e turnos de fala, evidenciando para os alunos essas particularidades:

AULA 25

PA: Então, por exemplo, não sei se vocês perceberam, mas Dona Sandra fez algumas hesitações ao longo de sua fala, deu pra perceber?

A: Deu.

PA: Então ela vai preparando aquele texto na sua cabecinha, e vai produzindo, né isso? Simultaneamente. Mas no momento que a gente vai falando a gente vai planejando ao mesmo tempo, né isso? Pois bem. Então, conseqüentemente a gente vai ter que escolher as palavras, pensar no que a gente vai dizer, e dizer ao mesmo tempo. Então é mais fácil que a gente faça algumas hesitações. Então, por exemplo, uma das formas de mostrar essa hesitação é o alongamento de algumas vogais ou consoantes.

Nessa segunda sequência, observamos que a professora fez uso de recursos metodológicos variados para a abordagem do gênero oral entrevista. O gênero foi trabalhado a partir da preparação do roteiro, em que algumas características foram construídas; da produção do texto em si, de forma coletiva, diferentemente da primeira sequência; e da reflexão sobre a modalidade oral da língua, por meio de atividades de retextualização e transcrição. Junto a isso, houve articulação das atividades realizadas, nessa segunda sequência, principalmente com o eixo da leitura. Ademais, observamos que há uma preocupação, por parte da professora, de estabelecer uma progressão da primeira para a segunda sequência, com evidente amadurecimento dos alunos a partir do trabalho realizado.

4.1.3.4 Abordagem da variação linguística

Durante as aulas observadas, houve apenas um momento em que a professora discutiu com os alunos a questão da variação linguística. Na aula 2, com o intuito de levar os alunos, a partir da escuta e leitura de letras de músicas de Luiz Gonzaga, a aprenderem a descrever o lugar onde vivem, a professora discutiu inicialmente como a maneira de falar está imbuída nessa descrição. Apesar de o fenômeno da variação linguística ser abordado a partir de um texto escrito, que é a canção, esse texto busca reproduzir a maneira como se fala em determinada região.

Inicialmente, ela traz a canção Assum Preto, de Luiz Gonzaga, e, após lê-la para os alunos, discute em que sentido ela remete ao lugar de origem do cantor. Os alunos demonstram ter conhecimento sobre a história do assum preto e, a partir dessa história, construíram conjuntamente alguns significados da canção.

Ao tocarem no conceito de eu-lírico, a professora pede para que eles o descrevam: ela pergunta onde ele mora e se há algum aspecto específico que indica sua origem, chegando, assim, à questão da variação linguística, conforme podemos observar no trecho abaixo:

AULA 2

PA: Ok, dá pra imaginar que ele é do sertão do nordeste brasileiro, por várias razões. Pelo lugar que ele descreve, pelas crenças que ele relata, mas será que tem mais algum aspecto que denuncia de onde ele vem?

A: O jeito de ele falar.

PA: Isso, muito bem, pela linguagem, não é, a forma de falar. A variedade linguística.

A: Os óio.

PA: Isso mesmo, 'os óio', 'cortaro', 'mió', exato. Então a gente tem várias expressões, algumas palavras que caracterizam uma determinada variedade linguística. Vamos lembrar um pouquinho sobre isso, que a gente já conversou, sobre variedade linguística? A gente sabe que a língua portuguesa, ela tem uma forma só, é?

A: Não.

PA: Claro, diversas, não é? Então se a gente observar o Brasil, por exemplo, ele... A língua portuguesa ela é múltipla, variada.

Nesse exemplo de falas, faz-se bastante presente a concepção de linguagem da professora, quando ela afirma que a língua portuguesa não tem uma só forma de concretização. Isso influencia a maneira como ela trata o fenômeno da variação linguística. Nessa perspectiva, ela concorda com Possenti (1996), que afirma que em todas as comunidades de fala existe variação linguística. Esta se dá, conforme o mesmo, devido a alguns fatores, que podem ser tanto externos – idade, sexo, classe, profissão –, ou seja, fatores sociais, quanto internos à língua – aqueles relacionados à estrutura linguística.

Essa concepção de linguagem se faz presente em todo o discurso da professora em relação à variação linguística. Na continuação dessa discussão, ela afirma para os alunos que “a língua é um fenômeno que depende de nós”, e que, junto às mudanças das pessoas e da sociedade como um todo, há também uma mudança na língua. A partir daí, ela discute sobre a variação diatópica que se faz presente na canção:

AULA 2

PA: Essas mudanças, essas transformações também se veem na linguagem. Então, a gente percebe aqui na letra dessa música uma série de diferenças em relação à forma como a gente fala aqui na cidade, não é? Por exemplo. Tudo em volta é só beleza. Todo mundo, todo mundo aqui diz vorta?

A: Não.

PA: Mas tem algumas pessoas. Será que é só no sertão?

A: Não.

PA: Peraí. Será que é só no sertão que a gente diz vorta? Será que as pessoas na cidade não dizem vorta?

A: Não.

A1: Diiz.

PA: Pois eu escuto direto por aí.

É interessante notar que os alunos inicialmente parecem não se identificar como parte dessa mudança, ou como falantes de determinada variedade linguística diferentemente da variedade padrão, apesar de serem provenientes de camadas populares e em geral falarem diferente da variedade padrão.

Em seguida, a professora relaciona a utilização dessas variedades à pouca escolarização ou à falta dela:

AULA 2

PA: Mas será que todas as pessoas que moram no sertão brasileiro falam dessa forma?

A: Não.

A1: Mas a maioria fala.

A2: Tem uns que não.

PA: Será? Será que todo mundo, por exemplo, as pessoas mais escolarizadas, será que elas usam a língua dessa forma?

A: Não.

PA: Então, essa minha personagem, não é só que ela mora no sertão do Brasil. Também, talvez ela não seja tão escolarizada, não é, ela não tenha passado tanto tempo na escola.

Assim, a professora relativiza a utilização de determinada variedade linguística a partir de diferentes contextos em que o indivíduo se insere. Acreditamos que não só a escolarização, mas também outros fatores como situações mais ou menos formais de uso da língua poderiam provocar essa diferenciação. Preti (2003) afirma que a classificação dos indivíduos a partir da língua que utiliza, embora útil para pesquisas sociolinguísticas, nem sempre permite estabelecer padrões, uma vez que há variedades muito grandes de situações que tornam esses padrões indeterminados.

Ainda nessa discussão sobre a influência da escolarização na forma de falar do indivíduo, observamos surgir, no discurso de um dos alunos, a perspectiva de que determinada variedade linguística seria a “certa”:

AULA 2

PA: Se a gente for observar, por exemplo, essa personagem que Luiz Gonzaga tá querendo retratar, ela é mais ou menos escolarizada?

A: Menos

PA: Menos. Por quê? Talvez as pessoas do sertão não tenham a mesma oportunidade de estudar do que as pessoas da cidade, é isso?

A: As pessoas não usam a linguagem certa.

PA: Tá, não usa a linguagem padrão, é isso? Tá, aquela variedade que a gente aprende na escola. Tá, verdade.

Nesse momento, a professora não discute a perspectiva do aluno, aceitando a qualificação “certa” em referência à variedade padrão da língua. Esse poderia ser um momento de reflexão sobre a valoração que se dá ao indivíduo a partir de sua linguagem, ou sobre o fato de que não há língua “certa” ou “errada”, já que, segundo Possenti (1996), o que há são línguas diferentes e o valor que é dado a cada uma delas depende do ponto de vista e das relações de poder que são estabelecidas.

Em um segundo momento da discussão, após a professora solicitar que os alunos identificassem na canção exemplos de fala que se diferenciam da variedade padrão da língua, observamos que eles passaram a ter maior consciência da forma como falam e a se identificar com as variedades mencionadas pela professora:

AULA 2

PA: [...] Mas será que todos os nordestinos dizem ‘dos óios’?

A: Não, só os do interior, do sertão!

PA: Tá, mas mesmo lá no sertão, será que não tem nenhum nordestino que fala ‘dos olhos’?

A: Tem

PA: Claro que tem, gente! Observe, por exemplo, aqui na cidade, tem gente que diz ‘dois pão’? Claro que tem. A gente às vezes diz assim, ó, vocês são escolarizados, vocês aprendem a variedade padrão da língua, esse ano mesmo a gente já trabalhou a questão da concordância entre os determinantes e os substantivos, por exemplo. Não foi? Então às vezes vocês não dizem ‘os negoçu’, ‘as coisa’, não dizem? É muito comum!

A: ‘Dois real de pão’

Essa identificação é muito importante tanto para a redução de possíveis preconceitos linguísticos quanto para a compreensão do porquê de as variedades linguísticas ocorrerem.

Posteriormente, ela leva os alunos a perceberem que não é só na variedade utilizada no sertão nordestino que a concordância entre artigo e substantivo não ocorre; o mesmo se dá em São Paulo, por exemplo, quando se diz “as mina”. Junto a essa discussão, a professora também busca levar os alunos a associarem a utilização de determinada variedade linguística às diferentes situações de comunicação:

AULA 2

PA: Pois bem, se não somos só nós os nordestinos que fazemos esse tipo de concordância, se em outros lugares essa concordância também ocorre, em que situações ela ocorre? Essa concordância ocorre? Ok. Quando a gente tá falando em situações mais informais, não é isso? Será que se a gente for escrever uma carta pra diretora da escola a gente vai dizer 'as coisa tão muito difícil aqui'?

A: Não.

PA: Não! A gente vai usar as coisas vão muito mal, ou as coisas estão muito difíceis por aqui. Mas há situações em que a gente diz 'as coisa', não há? Em situações mais informais.

[...]

PA: Também ocorre com pessoas até bastante cultas. Então não ache incomum uma pessoa culta em situações informais dizer 'olha, me dá aí dois real, por favor'. Né? pode acontecer. Mas... 'ah não... esses menino são fogo!' 'Esses menino'. Pode acontecer. De uma pessoa mais culta utilizar a língua assim, pode! Mas é em situações mais formais, ou mais informais?

A: Informais!

Ao estabelecer essa relação entre o uso de determinadas variedades linguísticas e o contexto de comunicação, seja ele mais ou menos formal, a professora leva os alunos a refletirem sobre a existência e a razão dessas variedades, de forma que elas são percebidas pelo viés da concepção de linguagem como interação e como um fenômeno linguístico natural. De acordo com Leal, Brandão e Lima (2012), essas “descrições das diferentes formas dialetais e reflexões dos fatores que provocam as diferenças nesses modos de falar” podem ser utilizadas para combater preconceitos linguísticos. As autoras acreditam que essa reflexão deve se dar junto à abordagem das relações entre escrita e fala e das regularidades e especificidades dessa última, que é o que discutiremos a seguir.

Apesar de a discussão sobre o fenômeno da variação linguística ter se dado em apenas um momento, acreditamos que a professora se valeu da oportunidade para levar os alunos a reflexões importantes e à construção de conceitos necessários para o tema. Entretanto, ela poderia ter se aprofundado na questão do “certo e errado” em relação à língua, bem como ter tomado o próprio modo de falar dos alunos como um fenômeno a ser estudado em sala de aula.

4.1.3.5 Especificidades da modalidade oral da língua

Encontramos abordagens ou reflexões relacionadas aos conceitos específicos da modalidade oral da língua em quatro momentos das aulas observadas da professora A. Primeiramente, no momento de reflexão sobre a produção da primeira entrevista; depois durante o exercício do LD sobre as marcas de oralidade na entrevista; em seguida na atividade de retextualização e, por fim, na atividade de transcrição.

Em todos esses momentos, percebemos, da parte da professora, a intenção de mostrar aos alunos que na fala utilizamos recursos diferentes dos da escrita para a construção dos sentidos. Esse é um dos princípios que Antunes (2003, p. 100-105) postula para o trabalho com a modalidade oral baseado em uma concepção de língua como interação: “a compreensão das especificidades do oral, já que esse tem alguns aspectos relacionados a seu funcionamento que se dão de forma diferente do texto escrito”.

Primeiramente, a professora discute que a modalidade oral da língua, além de ter recursos de expressão diferentes da modalidade escrita, possui outros que não são passíveis de reprodução nessa última modalidade, tais como a ênfase, a pausa e os alongamentos:

AULA 6

PA: [...] Além disso, o texto oral, ele também tem recursos que o texto escrito não tem, por exemplo: quando eu quero dar “ênfase” - olha o que eu acabei de fazer. Quando eu quero dar ênfase a uma palavra tem como fazer isso no texto escrito?

A: Tem!

PA: Como?

A: Deixa em *itálico*.

PA: Pronto, eu posso sublinhar, eu posso grifar, mas a pessoa só vai saber qual foi o tipo de ênfase que eu dei... Eu sublinho só uma sílaba, por exemplo? Não, não é? O máximo que eu posso fazer é sublinhar, é grifar. Mas na fala a gente tem muitas possibilidades de demonstrar ênfase, por exemplo, pela entonação da nossa voz, por exemplo, reforçando uma determinada sílaba.

Observamos, portanto, que mesmo que haja semelhanças as quais, inclusive, são percebidas pelos alunos, a professora demonstra a clareza de que na modalidade oral da língua determinados fatores se concretizam de maneira particular e, por isso, merecem ser objeto de ensino e de estudo.

Junto a isso, a professora procura sempre enfatizar os sentidos que são gerados pela utilização de cada recurso na oralidade. Ao discutir o alongamento, por exemplo, ela discorre sobre ao menos dois efeitos de sentido que o indivíduo pode provocar ao fazer uso desse recurso na fala:

AULA 6

PA: Esses dois pontinhos servem pra fazer um alongamento pra quê?

A: Porque ele tá pensando o que vai falar.

PA: Pode ser, uma das razões, né, ou, como Richardson falou, às vezes a gente faz um alongamento desses, o caso do “gol”, Richardson... Go:::::l, por exemplo, pra dar ênfase nessa palavra, né? O caso do gol tem uma função específica, diferente da de é::::: Aí eu não to enfatizando coisa nenhuma, eu to fazendo um alongamento porque eu ainda to pensando no que eu vou dizer.

A partir do exercício do LD, a professora discute a importância das marcas da oralidade em determinados textos escritos. É interessante como não há, nem no exercício do

LD, nem na perspectiva adotada pela professora, o posicionamento de “retirar” as marcas da oralidade do texto, mas sim de perceber como elas podem ser utilizadas para trazer significados. No gênero entrevista, especificamente, que é mais comumente produzido inicialmente na modalidade oral, as marcas de oralidade servem para manter a fidedignidade à maneira como certos enunciados foram ditos. De acordo com Hoffnagel (2010, p. 204-205), “essas marcas são índices ou dicas que orientam a interpretação da interação”, e é justamente isso que a professora busca mostrar aos alunos:

AULA 7

PA: [...] Então essas marcas de oralidade vão aparecer no texto escrito exatamente pra dar o tom pra ficar parecido com o registro em que ele foi produzido na modalidade oral, certo? Então pra lembrar aquela informalidade, pra lembrar aquela descontração do momento em que o entrevistador estava conversando com o entrevistado. Então palavras vão aparecer aqui que lembrem essa informalidade.

Em outros momentos, como nas atividades de retextualização e de transcrição, em que o objetivo era outro e voltado para um gênero essencialmente escrito, a memória literária, a professora pediu para que os alunos pensassem sobre o que precisariam eliminar. Entretanto, enfatizamos que não se tratou de uma perspectiva dicotômica da fala e da escrita, mas sim de uma operação que visou a atingir objetivos relacionados à melhor construção do texto. Nesse momento, a professora trabalhou também outros elementos específicos da modalidade oral, como a hesitação e o truncamento, como forma de caracterizar o texto e a interação oral:

AULA 25

PA: Ó, por exemplo, ela diz: na época era de pala/de madeira. Perceberam? É claro que não é de palamadeira. O que ela ia dizer? Era de palafita. Só que não era isso que ela queria dizer. Era de madeira, era o que ela queria dizer. Por isso, ela abandonou o trecho anterior, era de pala... era de madeira, então aí houve, primeiro, houve um abandono do turno de fala, do pedacinho da fala dela. Então entre esse 'de pala'.. a gente tem um alongamento, não é, aí abandona, o que a gente chama de truncamento, aí a gente mostra que houve essa quebra utilizando esse travessão aqui, essa barra na vertical, então marcaria indicando truncamento, e aí ela dá uma pausa pra reformular, 'é de pala.. é de madeira'. Deu pra perceber isso? Na escrita a gente tem essas pausas? Tem essas reformulações? Tem esses abandonos? Outra coisa que a gente observa é a interação, é a troca de turnos, né? É uma característica do texto dialógico. É... Há uma substituição de quem é o falante e de quem é o ouvinte.

A professora aborda, também, os conceitos de turno e marcador conversacional. Fávero, Andrade e Aquino (2009) destacam que esses elementos são essenciais para a construção da coesão e da coerência do texto oral. E é justamente isso que a professora destaca para os alunos, mostrando como eles servem, por exemplo, para manter o interlocutor atento em uma conversação:

AULA 7

PA: Mas na escrita não tem uma frase formada como na fala, não é? A maneira de organizar a fala é diferente da forma como a gente organiza a escrita. Não tem um ponto final indicando que a frase acabou, não é? Na fala, não tem. Tem uma pausa. E também tem palavras que aparecem pra indicar que eu vou começar uma nova fala. Não é? Isso aí. Se vocês compreendem como fala, tudo bem. A gente chama de turno.

A: Turno?

PA: Turno. Turno conversacional. É um pedacinho da fala. Eu vou começar um novo pedacinho da minha fala. Então... Olha aí, não é? Então quando eu vou começar um novo pedacinho dessa minha fala, eu marco, eu indico isso pro meu interlocutor pra quem está me ouvindo saber que eu vou iniciar. Então a gente chama isso de marcador conversacional.

A partir desse trecho de fala compreendemos a clareza que a professora tem quanto às especificidades da organização do texto oral e acreditamos que isso se deve, mais uma vez, à sua formação voltada para os estudos das relações entre fala e escrita. Assim, observamos que ela aborda o texto oral não pelo viés da escrita, mas sim por meio de suas características peculiares que, ao serem compreendidas, contribuem para a compreensão desse texto. Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ao serem concebidos dessa maneira, os gêneros orais se tornam, então, objetos de ensino com foco específico, uma vez que fazem parte da linguagem em uso, se baseiam em um quadro teórico e em diversas pesquisas empíricas e são facilmente relacionados aos objetivos de ensino da língua.

Conforme o objetivo de nossa pesquisa de “*verificar como os gêneros orais são abordados na prática, observando se os professores direcionam os alunos, em sala de aula, para as especificidades do oral e se esse trabalho com os gêneros orais é realizado de forma articulada com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística*”, temos que, na prática da professora A, pautada em uma concepção interacionista de linguagem e de oralidade, há uma abordagem dos gêneros orais em diversas dimensões, desde suas características até sua produção, com foco voltado para as características da oralidade e suas especificidades.

As especificidades da modalidade oral da língua são abordadas de maneira a deixar claro para os alunos que há formas diferentes de utilização da língua a depender da modalidade – oral ou escrita –, de forma crítica e voltada para a construção de sentidos nas situações de interação. Tais especificidades foram abordadas por meio de atividades como as de transcrição e retextualização que, apesar de problemas estruturais como a falta de equipamentos adequados, serviram para a melhor compreensão dos alunos acerca da modalidade oral da língua. Junto a isso, o fenômeno da variação linguística também é tratado,

apesar de ainda de forma incipiente, uma vez que não são discutidos determinados conceitos e nem sempre os alunos identificam seus falares como parte desse fenômeno, o que prejudica a análise que fazem.

Observamos também que, no decorrer de todas as aulas observadas, a professora A buscou articular a abordagem do gênero entrevista com o trabalho com os eixos de ensino: leitura, principalmente no intuito de provocar reflexões nos alunos para atividades posteriores; produção de textos ao final de cada sequência, tanto orais (entrevistas) quanto escritos (memórias literárias); e análise linguística, inicialmente de textos do LD e, posteriormente, do texto produzido coletivamente pelos alunos.

4.2 Professora B

A professora B é docente do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), instituição reconhecida por ser espaço de inovação e experimentação pedagógica. Ela possui doutorado em Teoria da Literatura e ensina nessa escola há seis anos.

A estrutura organizacional do CAp permite que o professor, que em geral possui um contrato de dedicação exclusiva, tenha tempo disponível para pesquisar novas práticas e planejar suas aulas de maneira cuidadosa e adequada. Além disso, a escola dispõe de uma estrutura com salas de aula equipadas com ar-condicionado, projetores e equipamento de som, o que facilita a prática dos professores e a utilização de novas tecnologias.

4.2.1 Entrevista professora B

Ao entrevistarmos a professora B, na mesma perspectiva do que fizemos com a professora A, buscamos abordar tanto o que seria trabalhado na sequência de aulas a serem observadas, quanto a sua percepção acerca de temas como concepção de linguagem e oralidade; trabalho com gêneros textuais escritos e orais na sala de aula, com foco nesses últimos, bem como os critérios utilizados para escolhê-los; aspectos da oralidade que a docente considera mais importante de serem abordados na sala de aula e as articulações entre a oralidade e os demais eixos de ensino de língua portuguesa.

4.2.1.1 Concepção de linguagem

A concepção de linguagem da professora B se fez presente desde o início da entrevista, mesmo quando não havíamos começado a fazer perguntas específicas; a concepção por ela adotada se revelou no momento em que ela deu uma visão geral sobre o que trabalharia com a turma. Ela afirmou que trabalharia o tema da construção da identidade com os alunos e, para isso, utilizaria a entrevista como um instrumento para essa construção.

Dessa forma, percebemos que a concepção de linguagem como interação estava marcadamente presente nesse discurso, uma vez que, nos objetivos do ensino de determinado gênero, no caso a entrevista, antes de tudo estavam salientados os usos da língua e os sentidos construídos por meio dela:

[...] Porque eu acho que pra trabalhar essa construção da identidade, quem sou eu, a entrevista ajuda, no sentido de que, quando você se prepara para entrevistar alguém, você conhece aquela outra pessoa, mas também você também tá se conhecendo, né? Porque você vai se identificando, quando você vai... Quais são as perguntas que você vai fazer? Mas muito baseado na sua personalidade, o que é que você quer saber.

É nessa perspectiva dos usos da língua que Geraldi (2009) afirma que o aprendizado de uma língua não se faz no sentido de se apropriar dela, mas de usá-la e, através dessa prática, aprendê-la. Dessa forma, também, percebemos um deslocamento no objeto de ensino da professora, a partir dessa concepção de linguagem como interação. É nessa direção, em que os usos sociais da língua e os objetivos de interação são tomados como foco, que Antunes (2003, p. 108-109) afirma que:

A escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Essa língua é a 'língua-em-função' (cf. Schmidt, 1978), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero.(grifos da autora)

Quando a questionamos diretamente sobre sua compreensão de língua, a visão implícita que identificamos quando ela delineou um objetivo de ensino mais amplo para o trabalho com a entrevista foi corroborada, pois a docente afirmou que:

Língua é interação... Interação e identidade, é a forma de você se posicionar no mundo... Interação com você, pra você se conhecer, e interação com outro nas relações humanas, né? Eu acho que é... língua é interação, né. Interação que nem necessariamente às vezes precisa gerar um entendimento ou uma comunicação, né, assim, mas cria relações, então eu acho que a língua é isso.

Nesse posicionamento, faz-se bastante clara a perspectiva proposta por Bakhtin (2010), segundo o qual cada palavra compõe-se de duas faces:

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (p. 117).

É por meio da língua, portanto, conforme afirma a professora, que o indivíduo se define, constrói sua identidade ao interagir consigo próprio, e, ao mesmo tempo, cria significados e relações com o outro e com o coletivo por meio da interação.

4.2.1.2 Concepção de oralidade

No que concerne à sua concepção de oralidade, da mesma forma que a professora A, a professora B afirma que se trata de uma modalidade da língua, uma das formas pelas quais a interação verbal pode se concretizar:

A oralidade é uma forma de você mostrar essa interação, através da língua falada. Então, tem duas formas mais tradicionais de você mostrar essa interação através da língua, é a fala e a escrita. Então eu acho que a oralidade entra aí, na fala. Agora não criando dicotomias, não é, e sim especificidades. Essas especificidades. Tanto é que tem marcas de oralidade em texto escrito. Não é? Também tem marcas de oralidade em texto escrito.

Mais uma vez, o conceito de interação perpassa sua concepção e percebemos que as concepções de linguagem e oralidade estão intrinsecamente ligadas.

Nesse trecho de fala da professora fica claro também que ela concebe as modalidades oral e escrita da língua a partir da perspectiva sociointeracionista descrita por Marcuschi (2010), ou seja, ambas as modalidades têm usos estratégicos, funções interacionais e dialogicidade mas, ao mesmo tempo, possuem especificidades que não são concebidas de uma maneira dicotômica, que valoriza mais a escrita do que a oralidade, ou conforme a qual se analisa uma modalidade a partir da perspectiva da outra.

Em relação a essas dicotomias, a professora reconhece que o tratamento da oralidade sob tal perspectiva é a concepção construída por seus alunos, decorrente da maneira como a escola aborda os gêneros orais:

[...] Eles vêm com toda uma imagem de que a fala é desregrada, que a fala tudo pode, pode falar de todo jeito, então eles vêm com esse... com uma espécie que eu acho que é um preconceito da parte de alguns, mas também é um problema de currículo escolar também. Se os gêneros da oralidade fossem trabalhados cedo, mais cedo, não, digamos assim, não como só vivência, sabe, mas como análise do gênero, da importância, e tal, e da produção, aí eu acho que eles viriam [de uma forma diferente].

Essa concepção que a professora percebe em seus alunos pode ser explicada pela afirmação de Fávero, Andrade e Aquino (2009): elas destacam que, apesar de muitos autores já haverem tratado das relações entre fala e escrita, suas abordagens não foram eficazes, uma vez que as modalidades não foram descritas de modo adequado ou foram relacionadas a extremos, em geral baseados na valorização da escrita.

Tendo em vista essa concepção de seus alunos, a professora acredita ser necessário um trabalho em sala de aula que vise à desconstrução dessas dicotomias:

[...] pra esquecer essa história daquele quadro de oposições, né, a fala é efêmera, a escrita, não é, não sei que... eu sempre digo. Tem coisa que eu escuto da fala que eu nunca vou esquecer, só quando morrer. Entendeu? Como é que a gente diz que a fala é efêmera e a escrita não? E tem coisa que tá escrita que eu espero que acabe logo, para sempre, que não fica eterno, então eu quero começar essa ideia com eles, sabe.

Conforme destaca Marcuschi (2010), nenhuma das duas modalidades da língua tem intrinsecamente aspectos positivos ou negativos e suas características dependem dos usos da língua. Salientamos que essa perspectiva está bastante presente nesse trecho de fala da professora, corroborando a percepção de que sua concepção de oralidade se constrói a partir dos usos que se concretizam por meio da interação.

4.2.1.3 Trabalho com gêneros textuais, especificamente, gêneros orais

A perspectiva do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, como resultado de mudanças no objeto de ensino da língua portuguesa, aparece como a melhor forma de se conduzir o ensino de língua portuguesa que se baseia nos princípios interacionistas. Trata-se, no entanto, de uma teoria relativamente recente e que ainda não se concretiza nas salas de aula de maneira homogênea. Questionamos a professora sobre o porquê de trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, e percebemos, em sua fala, uma interligação evidente com sua concepção de linguagem como interação:

Os gêneros textuais sempre existiram, sempre... Porque a língua se faz através desses padrões, né, de adequação, de interlocução, etc. Agora desde que foi sistematizado, não tem como não trabalhar usando a terminologia, não é, porque é como se fosse um divisor de águas, não é, a sistematização da língua e dos textos através dos gêneros é um divisor de águas, é tipo dar nome aos bois, não é? Então acho que... eles [os alunos] convivem o tempo todo com vários tipos... antigamente a gente dizia 'tipo', assim, sem pensar. Hoje a gente não diz mais 'tipo' sem pensar. Então diferentes textos, eles convivem com diferentes textos, né, e eles precisam ter acesso ao que os estudos mais avançados da linguística disponibilizam pra gente em termo de nomenclatura. Pra que eles saiam, digamos assim, dessas vivências, desses vários textos sabendo que esses textos têm a nomenclatura, têm um nome, e tal, e cada um funciona de um jeito, e que eles não são fixos, e que eles se transformam, né, e que ele, que tá produzindo o texto, interfere radicalmente na criação desses gêneros, né, inclusive eu dei um exemplo, o facebook tá possibilitando um dos maiores hibridismos assim de gêneros, porque antes a gente tinha o blog, agora tem a página do facebook blog, né, dentro do facebook. Então, eu acho que é inevitável.

Observamos que, ao discutir a importância do trabalho com gêneros textuais, a professora evidencia a consciência de uma mudança na concepção de texto que guiava o

ensino de língua portuguesa, e da reflexão que se faz necessária para sua prática sobre as diferenças entre tipos e gêneros textuais.

Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2005), têm, em sua definição, a influência da natureza linguística da composição textual. Guimarães (1990) afirma que essa tipificação se dá quando a atenção em relação ao texto se volta apenas para as suas estruturas internas, e que, a partir delas, há três tipos principais: descritivo, narrativo e dissertativo, podendo, também, com a presença de vários tipos em um mesmo texto, haver os tipos “mistos”. Marcuschi (2005) amplia um pouco essa quantidade, mas também restringe os tipos textuais: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, injuntivo, dissertativo.

Já sobre o conceito de gêneros, Bakhtin (2000) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados” (p. 279). São esses enunciados que refletem os objetivos de utilização da língua e as condições específicas nas quais ela se materializa, principalmente a partir do tema, da escolha dos recursos linguísticos utilizados (o estilo), e da forma composicional. Na prática linguística, esses enunciados constituem tipos relativamente estáveis, que dependem da esfera em que circulam, os chamados gêneros do discurso. O autor ressalta a importância da observação da língua na perspectiva dos gêneros do discurso no intuito de não dissociar a língua da vida, de sua situação concreta de uso.

Marcuschi (2005), indo ao encontro do proposto por Bakhtin, afirma que são os gêneros que nos auxiliam na ordenação e estabilização da comunicação verbal. Os gêneros são, portanto, formas de ação sociodiscursiva que, embora estáveis, não são estanques, mas sim relacionadas às necessidades socioculturais e inovações tecnológicas. São exemplos de gêneros o telefonema, o sermão, a carta pessoal, o cardápio, a conferência etc.

Pode-se perceber, assim, que há, na definição de gêneros textuais, uma perspectiva mais voltada para a utilização sociocultural da língua, no mesmo sentido concebido pela professora B, diferentemente do que se observa no conceito clássico de tipos textuais.

Embora nessa perspectiva interacionista não se desconsidere a importância dos tipos textuais, privilegia-se o conceito de gêneros para o ensino por três razões, conforme apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 144):

- a) os textos empíricos produzidos na ação de linguagem são heterogêneos do ponto de vista dos tipos (Bronckart, 1997; Adam 1992); b) trata-se de construções teóricas, de instrumentos de pesquisa para compreender certos fenômenos lingüísticos; c) sua transposição para o terreno didático comporta um grande risco de derivas aplicacionistas e normativas, denunciadas por numerosos autores, especialmente no domínio do texto narrativo (...): aplicação esquemática de estrutura convencional, emprego cego do imperfeito e do pretérito perfeito etc.

A professora mostra, portanto, em sua fala, a consciência dessas diferentes conceituações e das implicações que o uso delas tem para sua prática em sala de aula.

Ao afirmar que os alunos devem ter acesso ao que há de mais recente nos estudos da linguística, a professora reflete o projeto pedagógico da escola, que visa a ser um campo de inovações pedagógicas. Além disso, é muito importante na sua fala o papel que ela designa aos alunos na sala de aula enquanto efetivos produtores de texto e de linguagem e protagonistas das mudanças que podem ocorrer na língua. Observamos nesse trecho de fala da professora uma perspectiva semelhante à discutida por Geraldi (2010) em relação à construção da linguagem na escola:

O lugar privilegiado é o da *interlocução* tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento (p.34-35)

Posteriormente, a professora discorre sobre a importância de trabalhar, no contexto dos gêneros textuais, também aqueles que fazem parte da esfera da oralidade:

Porque, se a gente tá falando gênero textual, a gente não pode esquecer que é da fala e da escrita, né, da oralidade, gêneros orais. É importante porque a gente vive numa ditadura da escrita, certo, que o pessoal é, pra passar num... [concurso] talvez ele até tenha sido bom numa entrevista, mas se fez uma redação com problema é... não passa, sabe, então é pra quebrar isso aí, que uma entrevista bem feita, sabe, do gênero da oralidade é tão boa pra dizer quem é você, sabe, pra um concurso, pra é... quanto uma redação escrita. Então, é pra quebrar essa ditadura mesmo da escrita. Eu acho que é por aí.

Observamos, nesse trecho de fala da professora B, tal como no discurso da professora A, a percepção de que há um privilégio em relação à modalidade escrita da língua e de que, numa perspectiva voltada para os usos, tal privilégio não tem sentido. Sua concepção de oralidade interfere, portanto, na maneira como ela concebe as formas como ensino deve se concretizar.

A professora conta, então, como o gênero entrevista faz parte de sua prática, com diferentes objetivos. Ela afirma que, em ano anterior, trabalhou com a entrevista escrita com o intuito de montar perfis biográficos, mas que neste ano trabalhará a modalidade oral da entrevista para construir a questão da identidade e do protagonismo:

Então, no outro sexto no que eu tive, eu trabalhei com entrevista escrita, só, que era pra montar perfil biográfico. Nesse eu inseri a oralidade, aí eu vou propor que eles façam mesmo, com gravação. [...] Inicialmente eu botei pra gente trabalhar uma música do Palavra Cantada, que é um grupo que trabalha com canções pra criança. [...] Aí como a gente veio de uma unidade anterior que a temática era criança e pré-adolescente, e pré-adolescência, eu quero fazer uma ponte, né? A partir dessa canção, “Eu”, a gente vai trabalhar berlinda. Vou dar um tempo pra fazer perguntas. Mas aí a música vai tocar e a gente vai jogar, onde cair a pessoa vai perguntar, vai fazer perguntas.[...] Depois perguntar o que é que eles descobriram sobre os colegas que eles não sabiam e o que é que eles descobriram sobre eles [mesmos] . Porque isso é muito importante pra o objeto do projeto, que é “Construindo a identidade através das entrevistas”. Isso aí eu vou focar bastante, pra gente ter essa relação de um diálogo, né... Aí propor à classe a produção de uma entrevista pra conhecer melhor os alunos. [...] Eu vou tentar explorar isso aí, a construção mesmo dessa identidade através dessas perguntas.

Em sua fala, a professora pauta a abordagem do gênero textual a partir de um projeto de temática específica, a construção da identidade, que guia todo o processo relatado por ela. Ela busca, também, fazer com que essa nova temática venha “costurada” com a anterior, voltada para a criança e a pré-adolescência, o que evidencia se tratar de uma prática corrente da mesma. Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 231) apontam para as vantagens de trabalhar com projetos temáticos pela “possibilidade que [eles] apresentam de tratar os conteúdos de modo articulado, aspecto esse de grande importância quando se trata da linguagem”.

Assim, o trabalho com o gênero entrevista, em suas faces oral e escrita, vem com um objetivo interacional bem definido e que tem potencial para refletir diretamente o interesse dos alunos. Geraldi (1997) destaca a importância desses aspectos para a produção textual, uma vez que, para que esta ocorra, todos os indivíduos necessitam de um intuito, de uma razão. Assim, de acordo com o autor, é preciso que o locutor tenha: o que dizer, um porquê para dizer o que dirá e alguém para quem dizer. Além disso, é necessário que ele seja um sujeito constituído como tal e que escolha as estratégias apropriadas para fazê-lo.

4.2.1.4 Critérios para a escolha dos gêneros orais

Logo no início da entrevista, a professora justifica o porquê de ter escolhido o gênero oral entrevista para ser trabalhado no bimestre seguinte:

Como foi que o gênero entrevista entrou, né, nesse terceiro bimestre? Porque o tema da unidade, que a gente usa o livro Linguagens, é “Quem sou eu”, o tema do Cereja, só que ele não propõe trabalhar o gênero entrevista, da oralidade, não propõe. Propõe relato de experiência, né? Mas aí tem um outro livro, do sexto ano também, que propõe o gênero entrevista, só que é com outro tema, é... não me lembro agora qual o outro tema, parece que é sobre gosto, uma coisa assim do tipo. É aquele... como viver juntos, da SM. Pronto. Então, nesse, no final tem um capítulo que propõe trabalhar com entrevista, da oralidade. Aí o que eu fiz foi juntar as duas coisas.

Nesse trecho de fala, relativo especificamente ao trabalho que observaríamos, a professora se coloca de maneira relativamente autônoma em relação à escolha do gênero que trabalhará. Ela mostra que há a influência do livro didático adotado pela escola para a escolha do tema utilizado no bimestre, mas, ao mesmo tempo, percebemos que ela está livre para fazer outras escolhas, a partir de pesquisas próprias em outras coleções de LD diferentes. De acordo com Antunes (2003), ao tomar a língua como interação, o professor, assume novos papéis e deve ser, ao mesmo tempo, educador, linguista e pesquisador, observando, analisando e refletindo sobre a língua em seus múltiplos usos. Dessa forma, ele será autônomo e seguro em relação à forma como deve conduzir o trabalho em sala de aula. Esse perfil fica mais claro em relação à professora B quando ela é diretamente questionada sobre os critérios que utiliza para escolher os gêneros orais a serem trabalhados:

Os critérios... geralmente eu avalio a turma, né, primeiro eu faço uma sondagem da turma pra ver quais os gêneros que eles já trabalharam, pra não ficar repetindo, não é, a não ser que tenham dificuldades com o gênero... então é uma sondagem. Os critérios são... é a turma. Eu faço uma avaliação, primeiro. Aí depois, depois dessa sondagem eu escolho alguns, e também peço a opinião deles. O que é que vocês gostariam, né? Em alguns momentos isso é possível. Nem sempre é, mas eu também levo isso em consideração. O critério é esse.

A escolha da professora é feita, portanto, de uma maneira bastante autônoma. É interessante também notar a participação dos alunos nessa escolha, o que mostra que eles são considerados sujeitos da própria aprendizagem e capazes de tomar decisões. Os alunos são, portanto, desde a concepção do que será ensinado, transformados em “condutor[es] de seu processo de aprendizagem” (p. 160), conforme sugere Geraldi (1997).

Apesar de a pergunta da entrevista ser direcionada especificamente para a escolha dos gêneros orais, a professora não menciona nenhuma característica específica da modalidade oral da língua que seja levada em conta no momento da seleção dos gêneros orais. O que transparece em sua fala é que ela escolhe os gêneros de maneira geral, tanto orais quanto escritos, seguindo os mesmos critérios.

Posteriormente, a questionamos também sobre se o livro didático exerce influência nessa escolha; ela responde que sim, uma vez que se trata de um material de estudos a que os alunos têm acesso:

O livro didático assim, influencia, quando tem o gênero, e quando não tem.. Como a gente não segue o livro didático aqui, mas é o material que eles recebem pra estudar... Então às vezes a gente acha que, naquele momento, pra aquele perfil da turma, não é bom aquele gênero que o livro didático traz. Aí a gente diz que em outro momento a gente trabalha e leva um que a gente acha, né. Quando tem, é ótimo, né, quando o gênero vem, é ótimo.

Da mesma maneira autônoma, a professora mostra como toma o livro didático a partir de uma perspectiva crítica, não deixando que sua prática seja cerceada por ele, mas sim fazendo com que ele sirva, nos momentos oportunos, como um instrumento útil de estudo e sistematização para os alunos.

4.2.1.5 Atividades que realiza na abordagem dos gêneros orais

Na entrevista que realizamos, a professora referiu-se mais especificamente às experiências que já havia tido e que estava planejando para a abordagem do gênero entrevista.

Inicialmente, demonstrou a intenção de realizar uma berlinda, brincadeira popular que envolve perguntas e respostas, tanto para introduzir o gênero e observar o que os alunos conheciam do mesmo, quanto como um instrumento para que os alunos observassem a própria fala espontânea. Ela afirma, então, que:

Aí a minha dificuldade, quando eu tava montando, era como adaptar essa linguagem para o sexto ano. Aí foi que eu tive a ideia da berlinda, de fazer uma berlinda primeiro... pedir pra gravar a berlinda, bem como uma brincadeira, que é um jogo de perguntas e respostas, pra ver se eles acham que aquilo ali configura-se como uma entrevista. E, é, depois dali, a gente ouve, né, e faz as questões relacionadas, se eles se prepararam pra fazer a pergunta, se eles acham que se fosse fazer escrito seria do mesmo jeito, como é que seria. [...] Aqui eu vou tentar observar com eles a fala espontânea. Porque é uma brincadeira, né, e então você não vai ter aquele planejamento, vai ter o planejamento do pensamento, né, que você, pra falar, você pensa e fala. [...] Aí pronto, depois que a gente fizer essa berlinda, a gente ouve, vou botar pra eles ouvirem os textos, a fala deles. Aí eu vou perguntar, se aquilo ali fosse escrito, como é que seria.

Salientamos, nesse trecho de fala, inicialmente, a preocupação da professora de adequar a linguagem à idade de seus alunos e, ao mesmo tempo, a ideia de partir de uma brincadeira, que é bastante propícia para essa idade. Além disso, uma vez que a berlinda é uma brincadeira que faz parte do passado, não sendo mais tão comum atualmente, é mais um conhecimento a ser trabalhado com os alunos.

A partir da brincadeira da berlinda, a professora demonstra o intuito de introduzir também a questão da existência ou não de planejamento na modalidade oral da língua, a depender da situação de interlocução, além de algumas comparações entre a produção de textos orais e escritos. Schneuwly (2004a), da mesma forma, defende que o ensino da oralidade em sala de aula deve ser pautado a partir de uma nova relação com a linguagem, e propõe que um caminho para isso seria partir dos objetivos do ensino de língua, os quais implicam uma nova visão, mais complexa, do oral, e novas relações entre fala e escrita, bem como diferentes concepções de desenvolvimento de linguagem.

Além disso, a professora mostra que tem a intenção de que os alunos analisem e reflitam sobre a própria fala, demonstrando que toma o oral como objeto de ensino que tem características específicas.

A professora também aponta para a realização de um trabalho em que se discutam sobre as características do gênero e para a possibilidade de uma atividade de transcrição, cuja realização dependerá da percepção dos alunos:

Aí eu vou perguntar: por que foi que ele escolheu tal pessoa? Aí é uma característica do gênero, né, do gênero que eu vou trabalhar. Porque pra gente fazer uma entrevista com alguém a pessoa tem que ter uma... ter feito alguma personalidade, sei lá, um menino tirou uma medalha na OBMEP [...] Também nesse dia vai escolher o modo como a gente vai socializar essas entrevistas. Se eles vão querer transcrever a entrevista, e aí se eles optarem por isso a gente vai ter que ter uma aula sobre transcrição e tal, ou se eles acham interessante a gente botar o vídeo, fazer uma sessão entrevistas, sem precisar de transcrição.

Faz-se necessário destacar, nessa postura da professora, a maleabilidade com a qual ela aborda seu planejamento e a maneira como repetidas vezes os alunos são colocados como sujeitos capazes de definir o que será mais apropriado fazer.

A professora também coloca como atividade a ser realizada com o gênero oral a leitura e escuta de entrevistas orais e escritas, a fim de trabalhar as particularidades de cada uma:

Eu pensei em pedir pra que eles em casa tentassem achar alguma entrevista que eles tenham gostado, de alguma revista que o pai comprou, de algum jornal, ou até mesmo da internet, se alguma entrevista chamou a atenção deles. [...] Aí pode ser escrita, ou oral, né? assim, se for algum vídeo, né? Agora se tivesse as duas coisas seria melhor, da mesma entrevista, se tivesse ela escrita, se tivesse ela... também vou fazer esse comentário. Aí vou montar com eles um painel com as características do que eles consideram as características do gênero entrevista. Escrita, ainda... dependendo, se muita gente levar oral, isso vai tudo depender na hora, né; O que eu queria era começar a desfazer a ideia de que a entrevista é informal, desplanejada, o tempo todo, né? Que existe esse tipo de entrevista, mas que existe outros tipos de entrevistas, e que é preciso ter uma vivência dessas todas. [...] Aí ler essas entrevistas que eles trouxeram e pedir que se eles quiserem, interpretem a entrevista, que simulem que foram entrevistados, se eles querem fazer isso, né? Destacar as indicações que revelam que se trata de um texto oral. O que é que eles acham, por que eles acham que é um texto oral, só por que tá em vídeo, né, e o pessoal tá falando?

Nas entrevistas trazidas pelos alunos, há algumas atividades que a professora pretende realizar, além da leitura das mesmas, como a abordagem das características do gênero e a reflexão sobre as características da oralidade na entrevista. A professora destaca que há vários tipos de entrevista, que podem ser mais ou menos formais, e disso decorre que diferentes formas da língua são utilizadas. Nesse sentido, Schneuwly (2004a) afirma que não há um oral homogêneo, mas sim vários orais, que se aproximam mais ou menos da escrita e que se apresentam na forma de gêneros textuais. Além disso, diz que, uma vez que não há um só

oral, também não há uma só capacidade desenvolvida em relação ao mesmo, mas várias, e nos trechos de fala da professora, essa percepção se faz presente.

Em seguida, a professora relata como planeja realizar as atividades de produção da entrevista em si:

Aí a gente vai ter uma aula pra organizar as entrevistas. Vai organizar as entrevistas e nisso a gente já vai ter visto as questões, né, das especificidades da entrevista oral e da entrevista escrita. Que aí, né? Eu pensei em passar uma entrevista pra gente fazer uma análise. Eu escolher. Uma entrevista de um autor, mas eu ainda to vendo, tá muito obscuro ainda. [...] Mostrar como as entrevistas ajudam a construir a imagem que temos do outro e que temos de nós, organizar as duplas, né, distribuir as funções, distribuir as perguntas, dar tempo pro entrevistado se preparar pras perguntas, pra resposta, prestar atenção com relação ao comportamento e a função de cada aluno durante a entrevista, se possível investir na retomada das entrevistas pra perceber questões da língua, como por exemplo repetição de pronomes, pra ver se as referências tão bem colocadas, né, é, repetição de palavra, ênfase na sonoridade, no tom da voz, marcadores, né, marcadores da fala. Aí a gente vai ter o treino, né? Aí esse treino vai ser um momento de reelaborar as perguntas.

Observamos que ela não concebe a produção como algo estanque, mas sim como uma ação que possui um movimento que precisa ser analisado, passível de reflexões e revisões. Outro ponto a ser destacado é que ela pretende tomar o texto oral produzido como objeto de análise linguística, especificamente por meio dos pronomes, do tom da voz, dos marcadores da fala, ou seja, tanto de aspectos intrínsecos à modalidade oral da língua quanto de pontos que se referem à gramática da língua como um todo.

A professora afirma que também pretende realizar, após essas atividades, a avaliação das entrevistas pautada nas características do gênero e nas relações entre oralidade e escrita.

Tendo em vista essa gama de atividades que a professora afirma ter realizado ou querer realizar, podemos concluir que ela conhece recursos metodológicos que lhe permitem elaborar sequências de aulas abordando diferentes elementos da modalidade oral da língua.

4.2.1.6 Aspectos da modalidade oral mais relevantes para serem trabalhados em sala

Ao abordar a importância de trabalhar a modalidade oral na sala de aula e o que considera mais relevante de ser focado, a professora afirma que:

E eu acho ótimo começar a fazer, já no sexto ano, porque eles já começam a ter mais claro, perder a imagem da dicotomia fala/escrita, pra tirar essa história das dicotomias, trabalhar as especificidades de cada uma. Por isso que eu uso, até no sexto ano, eu vou usar também o contínuo tipológico de Marcuschi [...], sempre trabalhando essas especificidades da fala e da escrita, desse processo de reelaborar o texto, se o momento fosse para a fala ou se o momento for para a escrita. E de adequação ao contexto.

A professora demonstra, em sua fala, estar a par das teorias que perpassam o ensino dos gêneros orais, focando-se nas relações entre fala e escrita, e buscando tratá-las de uma

maneira não dicotômica, conforme propõe Marcuschi (2010). Fávero, Andrade e Aquino (2009) filiam-se a essa perspectiva, afirmando que o ensino da fala deve se concretizar no sentido de fazer com que os alunos percebam a diversidade de situações em que a modalidade oral da língua é utilizada e se conscientizem de que essas situações dão à linguagem um caráter heterogêneo, mais ou menos formal a depender da situação. Uma vez que, de acordo com as autoras, as duas modalidades mantêm relações mútuas entre si, não é possível conceber um ensino de oralidade de maneira isolada e sem relações com a escrita.

Decorrente da perspectiva dicotômica que percebe ser presente em seus alunos, a professora identifica um problema e, a partir dele, enfoca o que acredita que precisa ser abordado:

Que eu observo mais? É pra manter a clareza na oralidade, que eu acho que é mais difícil, e que eu acho que eu invisto mais. Né, porque eles vêm com toda uma imagem de que a fala é desregrada [...] Então eu gosto muito de trabalhar com a clareza, na fala, pra quebrar essa...

A clareza é um aspecto que precisa ser trabalhado tanto na produção de textos orais quanto na produção de textos escritos. No entanto, a professora ressalta um ponto que justifica um maior cuidado em relação a esse aspecto, que é a imagem de que os alunos têm da fala como desregrada. Tal concepção pode levá-los a crer que não precisariam de maiores cuidados ou rebuscamentos na fala, a depender do contexto de produção. Dessa forma, a clareza é justificada como um ponto a ser trabalhado de maneira específica no trabalho com a oralidade na sala de aula. A partir dessa perspectiva, o ponto de vista da professora vai ao encontro do de Antunes (2003, p. 113), segundo a qual “o professor deve estar atento para desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma participação em eventos de comunicação pública [...]”. A necessidade de focar em uma ou outra competência vai surgindo a partir do momento em que a professora analisa o discurso dos seus alunos para perceber o que precisa ou não ser melhorado.

4.2.1.7 Articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua

A perspectiva de articular a oralidade com os demais eixos de ensino de língua se faz presente em toda a fala da professora, desde o momento em que ela concebe a língua como interação até as atividades que ela afirma planejar e realizar em relação aos gêneros orais, tais como: a análise desses em relação a gêneros escritos, a leitura de textos que influenciem em

sua compreensão e a análise de pontos específicos, tanto da oralidade quanto da língua como um todo.

Dessa forma, a professora mostra que não há, em sua prática, possibilidades de abordar qualquer aspecto da língua de forma desarticulada ou separada dos demais:

Eu acho que tem que estar tudo articulado. É fundamental, porque a gente não pode mais pensar em conteúdos estanques, não é, não dá mais pra pensar. Então tem que fazer uma relação, o tempo todo, com o que eles estão lendo, inclusive, uma das minhas interferências na produção da entrevista vai ser: por que você não pergunta o que ele achou do último livro que leu? Essa pergunta não seria interessante, né, pra você construir a sua identidade? Ou você só lê por obrigação? Ou você só tá lendo por obrigação? Ou você não tá lendo nada? Né? E aquilo ali já é uma produção textual, né, então não dá pra trabalhar estanque mais. Né? o mar vermelho foi aberto, agora pronto, danou-se.

A importância da leitura para a professora se faz presente nesse trecho de fala como representativa da relevância dada por ela à articulação entre todos os eixos do ensino. Junto a isso, há uma preocupação, conforme já mencionamos, de realizar um trabalho baseado em projetos temáticos, que facilitam essa articulação. Mais uma vez de acordo com Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 232-233), o projeto temático leva à recuperação do

movimento intrínseco à prática de linguagem: ler o que o outro disse, comparar com um outro dizer de outro sujeito, verificar as diferentes formas de dizer, ter o próprio texto lido, procurar dizer de um certo modo, buscar informações sobre como dizer, avaliar os diferentes efeitos de sentido do dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados.

Ao afirmar metaforicamente que “o mar vermelho foi aberto”, a professora demonstra a consciência das inúmeras possibilidades que surgem para o ensino de língua a partir dessa nova perspectiva.

4.2.2 Planejamento das aulas

A professora B optou por nos entregar seu planejamento apenas perto do final da observação das aulas. Apesar de nossos pedidos, ela sempre afirmava que ainda precisava modificar algo. Isso é um reflexo do movimento da prática em sala de aula e mostra que a professora estava constantemente repensando o que fazer a partir da análise do desenvolvimento dos alunos em cada aula. Tal acontecimento é previsto por Libâneo (1994), que ressalta a flexibilidade necessária ao planejamento, uma vez que ele deve servir para guiar e orientar a prática, já que está relacionado ao ensino, o qual é caracterizado pelo movimento e pelas modificações ligadas à realidade da sala de aula. Uma vez que, por essas

modificações, nem sempre é possível que as aulas ocorram como foram planejadas, é preciso que o professor revise sempre seu planejamento a fim de ajustá-lo à realidade.

Da mesma forma que no planejamento da professora A, não encontramos no planejamento da professora B justificativas explícitas para a escolha dos gêneros textuais ou dos demais conteúdos a serem trabalhados. No entanto, o plano fornecido pela segunda professora é bem mais detalhado no que se refere aos procedimentos metodológicos e aos materiais a serem utilizados, por exemplo.

4.2.2.1 Que gêneros textuais estão presentes no planejamento?

Especificamente para o período em que observamos a aula, a professora concebeu o projeto didático denominado “Eu, tu, nós – construindo a identidade através das entrevistas”. Dessa forma, o foco de seu trabalho nesse momento era o gênero entrevista, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita da língua. Além disso, outros gêneros estiveram presentes na sequência de aulas como gêneros-suporte para a reflexão sobre a entrevista, como poemas, canções, reportagens e fábulas.

Os conteúdos a serem trabalhados a partir do gênero entrevista, conforme o planejamento da professora, seriam:

- Relação fala/escrita;
- Transcrição e retextualização;
- Pesquisa linguística com substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes e verbos.

Há, portanto, uma visível mudança nos objetos de ensino concebidos por essa professora em relação ao que tradicionalmente ocorria no ensino de língua portuguesa, já que, primeiramente, o desenvolvimento dos conteúdos que serão trabalhados se dá a partir do gênero entrevista, ou seja, partindo do texto e tomando-o como objeto de ensino. Esse fato é mais um reflexo da concepção de linguagem que a professora assume para sua prática.

Em segundo lugar, o gênero entrevista é focado por conteúdos que envolvem as relações entre fala e escrita, o que demonstra a concepção da professora de que esse gênero se concretiza em duas modalidades, e por atividades de transcrição e retextualização, que são consequência dessas relações. Conforme Antunes (2003), o confronto entre essas modalidades da língua pautado nos mesmos níveis de registro pode facilitar a compreensão das diversas influências que uma modalidade exerce sobre a outra nos usos sociais da língua.

Junto a isso, há a “pesquisa linguística” acerca do funcionamento dos substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes e verbos. Ao tomar conteúdos como as classes gramaticais, que tradicionalmente são abordados nas aulas de português por meio da memorização de termos e da realização de análises morfológicas, e abordá-los a partir da perspectiva dos gêneros, inclusive orais, a professora evidencia a crença de que seus alunos podem construir conhecimentos sobre essas classes gramaticais, e não que elas são tomadas como rígidas e prontas. Nessa perspectiva, a postura da professora corresponde ao que propõe Antunes (2003), segundo a qual “o professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (p. 108).

Observamos, pois, que não só o fato de a professora trabalhar com gêneros textuais, mas também a forma e os conteúdos por meio dos quais esses gêneros são trabalhados, inclusive os mais voltados para o trabalho com a oralidade, fazem com que se perceba um planejamento inovador, que demonstra a realização de uma prática inovadora.

4.2.2.2 *Os objetivos de ensino*

Nessa mesma perspectiva, os objetivos de ensino destacados pela professora para o trabalho durante esse período foram voltados quase que exclusivamente para o desenvolvimento do gênero entrevista e, como havia também um direcionamento para as relações entre fala e escrita, foram encontrados, da mesma forma, objetivos relacionados a elas. Foram então traçados cinco objetivos a serem atingidos pelos alunos:

- Refletir sobre as especificidades dos gêneros textuais na fala e na escrita;
- Refletir sobre a construção da identidade por meio do convívio social proporcionado pelo gênero entrevista;
- Refletir sobre os usos dos substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes e verbos na construção de sentido das entrevistas orais e escritas;
- Produzir entrevistas orais, transcrevê-las e retextualizá-las para a entrevista escrita;
- Saber ouvir e falar adequadamente (segundo os contextos de produção do gênero textual no contínuo fala/escrita).

Nesses objetivos, foram abordadas, portanto, tanto a dimensão temática do projeto didático elaborado pela professora, que é a da construção da identidade, quanto as questões linguísticas relacionadas às relações entre oralidade e escrita e ao gênero em si, cujas

características composicionais e de uso deveriam ser contempladas por meio das atividades de produção, transcrição e retextualização. Gandin (2002, *apud* SUASSUNA, MELO e COELHO, 2006), destaca que uma das vantagens de se trabalhar com projetos temáticos é que essa forma de organização do ensino-aprendizagem permite trabalhar na sala de aula “temas vitais, de interesse dos alunos e da comunidade e criar um clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação” (p. 231).

A temática escolhida pela professora a partir do LD é bastante relevante para a turma em questão, por se tratar de crianças que estão na fase de transição para a adolescência, momento da vida em que a identidade é construída e reconstruída. Além disso, há também o objetivo mais geral de saber ouvir e falar adequadamente, que está presente nos PCN e é defendido por autores como Antunes (2003) e Rojo e Cordeiro (2004).

No que concerne às atividades que envolvem as relações entre fala e escrita e as características do gênero entrevista nessas duas modalidades da língua, os objetivos traçados pela professora vão ao encontro do que acreditam Crescitelli e Reis (2011), segundo as quais, nesse tipo de atividades, o trabalho deveria ser realizado para que os alunos refletissem sobre as diferenças entre os dois textos, tendo consciência de que uma modalidade não é melhor do que a outra, cada uma funciona de forma própria, conforme a situação de comunicação.

4.2.2.3 *Procedimentos metodológicos para atingir os respectivos objetivos*

Uma vez que, no planejamento da professora B, constavam todos os procedimentos metodológicos de forma detalhada, optamos por categorizá-los de acordo com os objetivos estipulados, os quais foram mencionados anteriormente.

Para o objetivo “refletir sobre a construção da identidade por meio do convívio social proporcionado pelo gênero entrevista”, relacionado ao trabalho com a temática do projeto, encontramos quatro procedimentos planejados:

- Leitura do poema “Identidade”, de Mia Couto, e audição da canção “Eu”, de Palavra Cantada e apresentação do tema da unidade “Quem sou eu”.
- Realização da brincadeira da Berlinda. Perguntar aos alunos o que eles descobriram na brincadeira de berlinda sobre os colegas e sobre eles próprios. Sugerir que eles façam uma avaliação da brincadeira de berlinda para a construção da identidade.
- Pedir que tragam entrevistas escritas para a aula seguinte. Recolher as entrevistas e perguntar sobre o que aquela seleção revelava sobre os alunos que as escolheram.

- Propor à classe a produção de outra berlinda e a elaboração de perguntas para os alunos com o objetivo de conhecer melhor os colegas e a si mesmo. Perguntar se eles gostariam de entrevistar alguém na escola e quais seriam os critérios da escolha dos entrevistados.

Nesses procedimentos, observamos que há um enfoque maior nas questões do discurso, na construção do tema em si. Dessa forma, a professora planeja uma brincadeira, procedimento que permite que os alunos estejam mais à vontade com a utilização da língua para desenvolverem a temática. É a situação necessária para que os alunos construam a percepção de que têm “o que dizer”, conforme propõe Geraldi (1997), e aprofundem seus dizeres. É interessante como, a partir desses procedimentos, podemos observar que a professora, já em seu planejamento, busca levar os alunos a refletirem sobre cada atitude que tomam em sala de aula, seja a escolha de uma entrevista para ler, de uma pergunta a fazer a um amigo, ou de uma pessoa a entrevistar. Isso leva a um pensamento crítico que possibilita o amadurecimento dos alunos como indivíduos e como falantes da língua.

Concernentes ao objetivo de “Refletir sobre as especificidades dos gêneros textuais na fala e na escrita”, encontramos seis procedimentos:

- Ouvir trechos da gravação da berlinda e perguntar se eles associaram aquela brincadeira a algum gênero textual;
- Sugerir que eles leiam as entrevistas escritas que trouxeram, prestando atenção na elaboração das perguntas, no entrevistado, no espaço de divulgação da entrevista, e nos motivos da entrevista.
- Leitura e análise das entrevistas. Comentar o conteúdo das entrevistas selecionadas, pedir para que recordem a concepção de gênero textual trabalhado na elaboração do álbum de gêneros textuais do bimestre passado: “textos que possuem características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características, tipos estáveis de enunciado”. Reforçar que essa concepção não fixa os gêneros em rótulos, mas destaca e analisa as especificidades do texto sem que haja oposição entre os gêneros da fala e da escrita. No exercício de análise destacar as indicações que revelam quando se trata de um texto oral transcrito.
- Elaborar coletivamente um quadro com as características da entrevista escrita.
- Expor o *continuum* fala/escrita. Compará-lo com as características que eles elencaram. Slides sobre o gênero entrevista.

- Ouvir e comentar produções orais em áudio ou vídeo. (Retomar características da entrevista e do *continuum*).

Observamos, nesses procedimentos, que, para atingir o objetivo maior de reflexão sobre as relações entre fala e escrita, a professora parte da construção das características do gênero, tanto composicionais quanto interacionais. Além disso, há também a proposição de uma fundamentação teórica a partir do *continuum* fala e escrita que permite que sejam discutidas as relações entre essas modalidades da língua e, conseqüentemente, as especificidades de ambas. A convivência com textos do gênero, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita se faz, da mesma forma, bastante relevante para a reflexão proposta pela professora.

Por meio desses exemplos, percebemos que o oral é tomado como objeto de ensino pela professora, sempre em suas relações com a escrita, mas, ao mesmo tempo, com foco para suas características específicas, conforme propõe Milanez (1993).

Em relação ao objetivo de “produzir entrevistas orais, transcrevê-las e retextualizá-las para entrevista escrita”, pudemos elencar quatro atividades ou procedimentos propostos pela professora:

- Comentar e tirar dúvidas sobre a proposta de produção de texto – entrevista oral (3 a 5 minutos) e transcrição. Ouvir e comentar produções orais. Organizar as duplas, distribuição de funções, elaborar e selecionar as perguntas.
- Realização das entrevistas (para quem conseguir marcar com o entrevistado no horário da aula). Ensaio geral para quem está elaborando as perguntas: elas estão relacionadas ao tema? são apropriadas? não se repetem? O texto falado fica claro e audível? Entrevistador e entrevistado mostraram que se prepararam para a fala?
- Transcrição/Retextualização: reelaborar a entrevista observando a dicas da avaliação para a transcrição.
- Avaliação parcial das atividades com análise de entrevista oral e transcrição na prova escrita: diferenciar transcrição, edição e retextualização.
- Continuação da análise da entrevista oral no vídeo de Sírio Possenti e da transcrição de um trecho dessa entrevista.

É nesse objetivo e em seus procedimentos metodológicos correspondentes que fica mais explícito o foco que é dado pela professora ao trabalho com a modalidade oral da língua nesse projeto. Os alunos serão levados não só a produzir, mas também a refletir sobre o texto produzido e analisá-lo em perspectivas distintas: tanto durante a produção, nas reflexões sobre

as perguntas a serem feitas e sobre a clareza do texto, quando depois da produção, nas atividades de transcrição e retextualização.

Essa reflexão também se dá por meio do objetivo de “Refletir sobre os usos dos substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes e verbos na construção de sentido das entrevistas orais e escritas”, em relação ao qual encontramos três procedimentos planejados pela professora:

- Leitura e debate sobre gramática. Texto: o galo que logrou a raposa, Monteiro Lobato. Pedir pros alunos iniciarem convivência com o livro didático, na sessão A língua em foco, seis tópicos incluindo as classes de palavras: substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes e verbos.
- Início da pesquisa linguística em sala de aula, baseada no vídeo: entrevista com Sírio Possenti e no livro ‘Questões de linguagem’, de Sírio Possenti.
- Entrega e socialização dos resultados da pesquisa.

Nesse objetivo específico, há um direcionamento das atividades para a prática da análise linguística, que, segundo Geraldi (1997), deve se dar a partir das atividades de leitura e produção textual. A análise linguística constitui-se de reflexões feitas sobre as características da linguagem, ou seja, é possível, a partir da linguagem, falar sobre como falamos. É justamente nesse sentido que o projeto da professora se constitui, primeiramente partindo de textos, da experiência dos alunos, inicialmente de uma forma mais informal, com a brincadeira da berlinda e, posteriormente, com a sistematização de conhecimentos sobre o gênero entrevista e a produção do mesmo, para só depois partir para a análise linguística.

Ao se basear no texto “Questões de linguagem”, de Sírio Possenti, a professora direciona seu planejamento para que os alunos construam seus próprios conhecimentos e impressões sobre as classes gramaticais trabalhadas e seu funcionamento tanto em textos escritos como em textos orais. Fica evidente, portanto, que o oral é tomado como objeto de ensino em todas as suas dimensões e de maneira articulada com os demais eixos do ensino de língua.

Por fim, no que concerne ao objetivo mais geral de “Saber ouvir e falar adequadamente (segundo os contextos de produção do gênero textual no contínuo fala/escrita)”, acreditamos que este pode ser desenvolvido ao longo de todos os procedimentos metodológicos já mencionados, mas houve dois outros que podemos relacionar de maneira mais explícita, principalmente em relação ao desenvolvimento da fala:

- Sugerir elaboração de vídeos com relatos de experiência com a leitura de livros da biblioteca da turma para treinar a fala organizada;
- Construção de textos escritos para ajudar na fala organizada. Perfil biográfico.

Mais uma vez mantendo as relações entre fala e escrita, já que faz uso dessa última para desenvolver a primeira, a professora demonstra a intenção de tornar consciente a relação dos alunos com a maneira como utilizam sua fala e com a adequação às situações de uso que podem exigir ou não maior planejamento dessa modalidade da língua.

Em seu planejamento, a professora demonstra ter objetivos relevantes para uma perspectiva que concebe a língua como interação, tomando a mesma por completo, em suas duas modalidades. Para a realização desses objetivos, que são um reflexo da adoção da modalidade oral da língua como objeto de ensino, a professora B faz uso de diversos procedimentos e atividades. Temos, portanto, exemplos que nos levam a crer na presença consolidada do ensino da oralidade na prática dessa professora.

4.2.3 Observação das aulas

A observação das aulas da professora B se deu entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, devido à greve dos professores que ocorreu nas universidades federais brasileiras, incluindo o Colégio de Aplicação, e que provocou alterações no calendário.

A turma observada era do sexto ano, ou seja, composta por alunos que haviam ingressado na escola naquele ano por meio de concurso público. Chamou nossa atenção em relação a esses alunos o uso frequente de tecnologias, tanto relacionadas à Internet quanto à posse de aparelhos como tablets, o que interferia no andamento das aulas. Junto a isso, a elevada menção que os alunos faziam às leituras que realizavam fora da escola também foi um fator que diferenciou essa turma.

Em uma sequência de vinte e duas aulas, tanto simples como geminadas, observamos o trabalho da professora com o gênero entrevista. Em função do trabalho com esse gênero e sobre as relações entre fala e escrita, foram também abordados outros gêneros, como o relato pessoal.

Da mesma forma como procedemos com a professora A, explicitaremos de forma sucinta os procedimentos e atividades realizados pela professora durante essas aulas que observamos, nas quais buscamos perceber, de acordo com nossos objetivos específicos: as concepções de linguagem e oralidade implícitas em sua abordagem, os procedimentos didáticos adotados no tratamento dos gêneros orais, bem como a abordagem dada à variação

linguística e às especificidades do oral e se houve uma articulação desse tratamento com a realização das práticas de leitura, produção de textos e análise linguística.

Quadro 7- Síntese das aulas observadas – professora B

DURAÇÃO	AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS
01h35	AULA 1	<p>A professora inicia a aula lembrando o que fizeram no semestre anterior e faz uma ponte com o que farão esse semestre. Ela diz que lerão um texto – Identidade, de Mia Couto - para que eles descubram o tema que trabalharão. Após discussão com os alunos, a professora destaca o tema da unidade: Eu e o outro, construindo nossas identidades.</p> <p>Depois, coloca a canção “Eu”, de Palavra Cantada, para que os alunos possam ouvir, inicialmente sem a letra, para aguçar a audição. Nessa canção, destaca a importância das perguntas para a construção da identidade. Diz, então, que farão uma brincadeira que envolve perguntas e explica como se dá a brincadeira da Berlinda. Propõe que realizem a brincadeira com perguntas voltadas para o conhecimento do outro. Todos realizam a brincadeira conjuntamente, mas nas primeiras rodadas as perguntas não se enquadram ao tema proposto pela professora. Assim, depois de algumas rodadas ela retoma o tema e pede que repensem as questões. Ao final, a professora pede que os alunos tentem fazer novamente em outro momento a brincadeira e gravem para trazer na aula seguinte.</p>
00h45	AULA 2	<p>A professora retoma a brincadeira da berlinda, dizendo que teve dificuldades para compreender o áudio da brincadeira e que os alunos precisam treinar o “ouvir o outro”. Depois, destaca que as questões que foram feitas por eles não contemplaram o objetivo de conhecer o outro. A partir disso, ela traz um trecho de um livro de Fred Alan Wolf, que fala sobre as grandes perguntas, e critica a falta de profundidade das perguntas que fizeram. A partir do trecho do texto, diz que eles podem fazer perguntas mais construtivas, sem precisar provocar constrangimento nos colegas.</p> <p>Em seguida, a professora coloca o vídeo da brincadeira para os alunos verem e, posteriormente, refletem coletivamente sobre as conclusões que poderiam tirar da brincadeira.</p> <p>Por fim, a professora questiona os alunos se a berlinda os faz lembrar de algum gênero textual, ao que um dos alunos responde: entrevista. Assim, ela pede que eles tragam alguma entrevista escrita que tenham gostado de ler para a próxima aula.</p>
01h20	AULA 3	<p>A professora retoma mais uma vez a brincadeira da berlinda e pergunta aos alunos quem trouxe as entrevistas escritas. Fazem em conjunto uma reflexão sobre se as perguntas da berlinda os ajudaram a conhecer/saber mais sobre os outros colegas da sala. A professora também pergunta o que seria preciso para elaborarem perguntas que ampliassem o conhecimento sobre o outro e, finalmente, se teriam interesse em fazer uma entrevista exclusiva com alguém da sala, ao que alguns alunos respondem que sim e outros que não.</p> <p>Depois, a professora busca fazer oralmente uma aproximação entre as características da berlinda e do gênero entrevista. Em seguida, questiona os alunos sobre os critérios que utilizariam para escolher quem entrevistariam.</p> <p>Em relação às entrevistas trazidas pelos alunos, a professora mostra</p>

		<p>como ela pode trazer características de quem a escolheu. Em seguida, pergunta aos alunos rapidamente sobre as diferenças entre entrevistas orais e escritas, se eles gostam de ler ou assistir a entrevistas e, posteriormente, coloca uma entrevista escrita no projetor, a partir da qual discutem sobre os diferentes tipos de entrevista existentes.</p>
00h55	AULA 4	<p>A professora inicia a aula destacando a dificuldade que teve na aula anterior de organizar a fala dos alunos e diz que um dos objetivos do trabalho com a entrevista será organizar a fala pública dos mesmos, tanto em sala de aula quanto em outras instâncias. Como alguns alunos fizeram a berlinda em casa, eles ouviram a gravação. No entanto, a mesma estava pouco audível. A partir disso, a professora fez uma reflexão sobre os cuidados que deveriam ter ao realizar uma gravação. Posteriormente, ela pediu às alunas que apresentassem as perguntas que tinham feito durante a berlinda e dissessem porque escolheram essas perguntas.</p> <p>Para discutir sobre a dificuldade de lidar com as perguntas dos alunos durante a aula sobre outros assuntos, a professora trouxe o livro “o menino que perguntava”, e pediu que os alunos anotassem as perguntas que gostariam de fazer. Por fim, pediu para que os alunos, ao lerem entrevistas, refletissem sobre o porquê das perguntas terem sido feitas, que outras perguntas fariam e quais seriam as diferenças se se tratasse de uma entrevista oral.</p>
01h38	AULA 5	<p>A professora diz aos alunos que farão uma atividade com as entrevistas escritas que trouxeram e que, posteriormente, assistirão a entrevistas orais, sem buscar fazer uma oposição entre elas, e sim procurando as especificidades de cada uma. Ela explica que farão um exercício escrito de análise de entrevista e que para isso precisam lembrar da concepção de gêneros textuais com que trabalham. Traz, então, características do gênero histórias em quadrinho para situar tal concepção.</p> <p>Em seguida, a professora distribui uma ficha com questões para que os alunos analisem as entrevistas e, enquanto eles fazem a atividade, escreve no quadro um conceito de gêneros textuais.</p> <p>Ao final da atividade, pede que os alunos entreguem a análise junto com a entrevista que analisaram.</p>
01h35	AULA 6	<p>A professora inicia a aula dizendo que, a partir da avaliação das análises das entrevistas feitas pelos alunos, percebeu que eles precisam aprofundar mais e justificar melhor as respostas, e destaca, mais uma vez, que falar e ouvir são competências que precisam ser desenvolvidas nas aulas de português.</p> <p>Pede, então, que os alunos passem a anotar as aulas, como forma de treinar a escuta.</p> <p>Em seguida, a professora coloca slides sobre o gênero entrevista para, segundo ela, sistematizar os conhecimentos que já possuem.</p> <p>Inicialmente, nos slides, traz o conceito de gêneros textuais e aborda a importância da vivência com as entrevistas.</p> <p>Depois, busca sistematizar no quadro, coletivamente, as características da entrevista escrita.</p> <p>Após essa discussão sobre as características da entrevista escrita, a professora diz que vai exibir entrevistas orais para que os alunos possam perceber as diferenças entre as entrevistas orais e escritas, e pede que os alunos façam anotações sobre suas características. Depois da exibição das entrevistas orais, inicia uma discussão semelhante no quadro sobre as especificidades da entrevista oral.</p>

01h40	AULA 7	<p>A professora inicia a aula perguntando sobre a leitura de livros da biblioteca da turma (um projeto de leitura bimestral de livros literários) e diz que, para a socialização dos livros que leram, farão um vídeo de relato de experiência de leitura como forma de treinar a fala planejada. Em seguida, ela retoma a última entrevista que exibiu na aula anterior, destacando a especificidade de esta não ter um entrevistador presente e, a partir disso, destaca as múltiplas características de uma entrevista. A partir disso, discutem sobre qual a característica comum a todas as entrevistas e, depois, a professora exhibe mais entrevistas orais.</p> <p>Ao finalizar a exibição, a professora volta às questões do roteiro de análise das entrevistas, especificamente à que trata das diferenças entre a entrevista oral e a escrita.</p> <p>Em seguida, a professora coloca um quadro no projetor que aborda a fala e a escrita como opostas e busca desconstruí-lo. Depois, traz o quadro do <i>continuum</i> de Marcuschi, sobre o qual discutem. No continuum, a professora chama atenção para a “constelação de entrevistas” presente. Em seguida, a professora traz um trecho de Irandé Antunes sobre as relações entre oralidade e escrita. Após discutir também a importância da escuta, a professora traz uma definição do gênero entrevista e algumas características gerais do gênero, sistematizando as discussões que fizeram.</p>
01h35	AULA 8	<p>A professora reexplica o vídeo que terão que fazer sobre o livro da biblioteca da turma. Após ouvirem a gravação de uma aluna, a professora pergunta sobre o processo de planejamento da fala da aluna. Depois, ela traz aos alunos a proposta de produção do gênero entrevista, que é uma adaptação da atividade proposta no livro didático Para Viver Juntos e explica detalhadamente o roteiro. Ela destaca, então, que a entrevista terá o objetivo tanto de desenvolver a fala, quanto de desenvolver a escuta.</p> <p>Em seguida, pergunta aos alunos se gostavam de ler entrevistas antes de começarem a trabalhar na escola e pede que se agrupem nas duplas que realizarão a entrevista. Posteriormente, distribui entre as duplas exemplos de entrevistas e perfis biográficos como forma de ajudá-los a elaborar as perguntas que farão em sua entrevista. Pede que anotem as perguntas que acharem interessantes.</p>
00h55	AULA 9	<p>Aula no laboratório de informática. A professora lê um trecho de uma reportagem sobre adolescência e, a partir da leitura, diz aos alunos que eles farão um perfil biográfico para que possam se conhecer melhor. Para isso, mostra alguns exemplos de perfis biográficos e dá um roteiro para que cada um produza o seu.</p>
01h15	AULA 10	<p>Como a professora precisou se atrasar um pouco, pediu à coordenadora da escola que solicitasse aos alunos que comessem a elaborar o roteiro de perguntas da entrevista.</p> <p>Quando ela chega, pergunta rapidamente sobre as experiências que estão tendo com as entrevistas.</p> <p>Depois, exhibe os vídeos de alguns alunos sobre a experiência de leitura, pedindo que os alunos observem como cada um se comporta na modalidade oral da língua.</p> <p>Ao finalizar a exibição dos vídeos, coloca novamente o continuum de Marcuschi e faz uma reflexão sobre as especificidades da oralidade nesse vídeo. Ai final, entrega um texto com uma sistematização sobre o que aprenderam sobre as relações entre oralidade e escrita e marca uma avaliação escrita sobre gênero entrevista e relações entre fala e escrita.</p>

01h30	AULA 11	<p>A professora diz que farão a socialização das entrevistas, que servirá para a avaliação da oralidade. Diz que gostaria que os alunos também participassem do processo de avaliação.</p> <p>Em seguida, ela faz uma diferenciação entre entrevistas com áudio e com vídeo e só com áudio.</p> <p>Após algumas entrevistas, a professora diz que fará uma avaliação parcial, e que uma das coisas que a preocupa é a escolha do local apropriado para a realização das entrevistas.</p> <p>Em seguida, a professora relembra quais foram os objetivos de trabalhar com as entrevistas, que eram conhecer o outro e estudar, por meio do gênero entrevista, as relações entre o texto oral e o escrito. Depois, diz para os alunos fazerem uma auto-reflexão sobre o texto que produziram e que terão muito trabalho para fazer a revisão do mesmo.</p> <p>Após a exibição de todas as entrevistas produzidas pelos alunos, a professora coloca no quadro o exemplo de uma entrevista que ela mesma fez, para mostrar o cuidado com a preparação do contexto de produção da mesma.</p>
00h45	AULA 12	Socialização de mais algumas entrevistas.
01h00	AULA 13	<p>A professora diz que assistirão a mais algumas entrevistas e que depois entrarão na segunda parte do projeto, que é a transcrição e, posteriormente, na terceira, que é a retextualização.</p> <p>Diz que farão um exercício sobre transcrição presente no livro didático Para Viver Juntos. Pede, então, que os alunos se juntem nas mesmas duplas que realizaram a entrevista.</p> <p>Após a organização dos mesmos, ela dá instruções para a atividade. Primeiramente, ela procura ler o texto (do NURC) da forma como está representado e pede para que os alunos procurem estabelecer semelhanças entre o texto lido e a entrevista que fizeram. Depois da leitura do primeiro texto, a professora pergunta o que aquele texto diz sobre a linguagem oral e, quando um dos alunos o relaciona à desorganização, ela discute que se tratam de especificidades da modalidade oral.</p> <p>Em seguida, ela destaca as notações de transcrição utilizadas no texto e todos discutem coletivamente sobre a representação ou não da linguagem oral pelas notações.</p> <p>A professora pede, então, que os alunos tentem fazer a transcrição de um trecho da entrevista que produziram para, posteriormente, fazerem a retextualização da mesma para a entrevista escrita, a qual deveriam levar na aula seguinte.</p>
01h30	AULA 14	Prova escrita com consulta sobre as relações entre oralidade e escrita.
01h35	AULA 15	Os alunos terminam de fazer uma questão da prova escrita, para a qual precisavam assistir a um trecho de uma entrevista. Ao final, a professora faz a leitura de algumas questões respondidas pelos alunos.
01h30	AULA 16	<p>Aula após o recesso de fim de ano. A professora inicia a aula dizendo que trabalharão uma questão gramatical relacionada às entrevistas e discute com os alunos a importância da seleção lexical para os textos.</p> <p>A partir dessa discussão, entram na reflexão sobre o uso dos substantivos, adjetivos e pronomes nas entrevistas. Em seguida, a professora pede que, na aula seguinte, os alunos tragam os livros didáticos e uma gramática, para que possam realizar uma “pesquisa linguística em entrevistas orais e escritas”.</p> <p>Em seguida, pede que os alunos falem sobre suas experiências de leitura durante o recesso e, à medida que eles vão falando, ela chama</p>

		<p>atenção para aspectos da seleção vocabular e especificidades do oral, tais como saber ouvir, usar o tom de voz adequado, etc. Em seguida, chama-os para refletirem sobre as próprias falas. Pergunta se eles perceberam algum planejamento na organização da própria fala e nas dos amigos. A partir disso, destaca outras especificidades da oralidade, como os marcadores conversacionais, e discute um pouco sobre as variedades linguísticas.</p> <p>Após essa discussão, ela distribui entre os alunos o texto “O galo que logrou a raposa”, de Monteiro Lobato. Após a leitura, pede que os alunos destaquem as palavras que não conhecem e destaca, a partir da discussão final presente no texto, que a gramática não é a dona da língua.</p>
01h00	AULA 17	<p>A professora retoma a discussão da fábula de Monteiro Lobato, enfatizando que trouxe aquele texto por causa da concepção de língua que ele carrega, ao dizer que a gramática não é a dona da língua.</p> <p>Depois, fazendo uma avaliação da prova escrita, diz aos alunos que precisa trabalhar melhor com eles os conceitos de edição e transcrição, bem como recapitular as especificidades da fala e da escrita, e pede que releiam os slides que ela exibiu sobre o tema em casa.</p> <p>Em seguida, diz que assistirão a um trecho de entrevista com Sírio Possenti, a partir da qual começarão a trabalhar os aspectos gramaticais na entrevista. Enquanto tenta colocar o vídeo, ela pede que os alunos olhem na gramática a parte das classes gramaticais, especificamente sobre substantivo, adjetivo, artigo, numeral e pronome. Diz que eles farão uma pesquisa linguística e observarão na linguagem oral a flexão dos substantivos e adjetivos e o funcionamento dos pronomes.</p> <p>Devido à qualidade do som, ela não consegue exibir o vídeo, mas pede que os alunos o assistam em casa e busquem observar a utilização das classes de palavras e procurem na gramática se há alguma diferenciação entre os usos dessas classes na fala e na escrita.</p>
01h40	AULA 18	<p>A professora retoma a avaliação parcial que havia feito sobre os conceitos de transcrição, edição e retextualização e comenta que apesar de ter pedido para que fizessem uma retextualização, poucos a fizeram realmente. Ela comenta, então, a retextualização feita por alguns alunos.</p> <p>Depois, ela destaca que, na pesquisa linguística que farão, não quer que seja realizada uma “caça” aos substantivos, mas sim ultrapassar a nomenclatura e atribuir sentidos ao texto.</p> <p>Em seguida, a professora apresenta outros slides sobre as relações entre fala e escrita na entrevista e aborda algumas concepções de oralidade.</p> <p>Por fim, ela apresenta aos alunos os temas para a proposta de pesquisa linguística que os alunos farão e explica como será a metodologia da mesma, para a qual utilizarão como corpus a entrevista que produziram.</p>
01h30	AULA 19	<p>A professora pede que os alunos peguem seus LDs e se organizem nos grupos para entregar o roteiro da pesquisa que farão. Depois que eles estão agrupados, dá as orientações voltadas para o roteiro. Destaca que é uma pesquisa de iniciação/ convivência com os temas gramaticais.</p> <p>A partir de um trecho do livro de Sírio Possenti, Questões de Linguagem: passeio gramatical dirigido, a professora destaca que devem, a partir do LD, construir um conceito e avançarem em relação ao que o LD traz.</p> <p>Em seguida, ela passa em cada grupo para orientá-los em relação à</p>

		pesquisa.
00h40	AULA 20	A professora inicia uma discussão sobre a fala pública e as especificidades desse momento. Afirma que a apresentação da análise que fizeram será um exercício dessa fala pública. Muito tempo da aula perdido na tentativa de abrir um arquivo de um aluno no computador.
01h40	AULA 21	Apresentação das pesquisas e análises realizadas pelos alunos. A professora enfoca que devem ultrapassar a simples conceituação gramatical trazida pelo LD.
01h35	AULA 22	Continuação da apresentação dos alunos e reapresentação de alguns grupos que refizeram a análise.

4.2.3.1 Concepção de linguagem

Para refletirmos sobre a concepção de linguagem da professora, é preciso, inicialmente, retomar suas escolhas em relação ao conteúdo a ser trabalhado na sala de aula: o gênero entrevista e as relações entre fala e escrita. Esses conteúdos guiaram muitas das reflexões feitas por ela junto aos alunos no decorrer das aulas observadas, e um fato a destacar são as conceituações teóricas advindas da linguística textual que ela traz para serem discutidas em sala.

Assim, em todos os momentos em que os alunos tinham alguma atividade a fazer, ela sempre os lembrava de determinadas concepções nas quais deveriam se basear. Numa atividade de análise de entrevistas escritas, ela ressalta:

AULA 5

PB: A gente vai fazer um exercício de análise de entrevista. A primeira coisa que a gente precisa lembrar é a concepção que a gente trabalha de gênero textual. Lembram?

A: Não, não lembro.

PB: A concepção que a gente trabalha com o gênero textual: são textos que possuem características, formas discursivas semelhantes, repetem alguns padrões. Os quadrinhos, por exemplo, o que repete? você repete a aquela sequência de quadro... as propriedades funcionais, o estilo, né? Aí por exemplo o quadrinho, tô falando do quadrinho que a gente já trabalhou. É uma coisa desse padrão de repetição, né? O uso dos balões, o uso das onomatopeias. Da importância da sequência narrativa, tem todo um enunciado coerente porque, dependendo da história o último quadrinho não pode vir no começo do primeiro. O último quadrinho vem no final, né isso?

A: Não, eu já li uma história [que era o contrário].

PB: Dependendo do quadrinho. A gente também falou sobre isso, ao mesmo tempo que o gênero textual ele repete alguns padrões sociodiscursivos, também isso aí não é fixo. Há a questão das especificidades, das diferenças, nem todo quadrinho é igual, todo resumo não é igual, retém algumas repetições essenciais. Essa repetição que caracteriza aquele texto como tal gênero, mas tem algumas diferenças que partem, a maioria das vezes, desse contexto de produção dos interlocutores, de quem tá fazendo, pra quem eu vou fazer e por que intenção eu tô fazendo.

A partir desse diálogo entre a professora e os alunos, observamos, primeiramente, que ela adota uma concepção de gêneros textuais tal como propõe Bakhtin (2010). E essa

concepção não poderia existir se não fosse atrelada a uma concepção de linguagem como interação, uma vez que, conforme Faraco (2009, *apud* Marcuschi, 2011, p.23), “para Bakhtin, gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir”. Além disso, percebemos que ela aborda os gêneros de uma maneira apropriada, segundo Marcuschi (2011, p.18, **grifos do autor**), por não concebê-los “como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem”. Essa última perspectiva fica bastante marcada na fala da professora quando ela vai explicar aos alunos o que significa “sociocomunicativa”, mais uma vez ao abordar o conceito de gêneros textuais:

AULA 6

A: O que é sociocomunicativa?

PB: Sociocomunicativa é todo o contexto interativo do momento da produção daquele gênero. No caso de um poema, né? Onde aquele poema foi escrito, qual foi o contexto daquele escritor, se foi publicado, se não foi publicado, se o poema foi lido se foi feito na hora, improvisado, como um repente. Sociocomunicativa o contexto, né? De interação do momento que aquele texto tá sendo produzido. É isso, né? É importantíssimo frisar isso aqui, esses enunciados, ou seja, textos, esses textos né? Eles são estáveis, ou seja, algumas características se repetem, mas não são fixos, não são fixos. Eles mudam com algumas especificidades, como essa que a gente já falou.

Em segundo lugar, observamos que o trabalho com gêneros parece ser uma constante na prática dessa professora, uma vez que, para retomar um conceito já estudado nessa turma, ela aborda uma prática que envolve o gênero história em quadrinhos.

Outro ponto a ser destacado nos posicionamentos da professora durante as aulas que corrobora sua visão de língua como interação é a atenção dada aos objetivos do ensino de língua. Conforme Antunes (2003, p. 34), é preciso que todas as ações pedagógicas do professor de português se voltem para “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos”. Nesse sentido, a professora demonstra uma preocupação constante de deixar claro para os alunos que eles precisam desenvolver as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, e que é seu papel, enquanto professora de língua portuguesa, atuar no sentido de favorecer esse desenvolvimento:

AULA 5

PB: A gente só consegue interagir e exercer uma competência de interação se a gente ouve. Ouve o que está havendo, pelo menos, atento... Imagine como seria difícil fazer essa análise oralmente, todo mundo querendo falar ao mesmo tempo. Gente, a gente precisa ter plena consciência de que a aula de língua portuguesa é uma aula que a gente aprende a falar, a ouvir, a ler e a escrever. E é só assim que a gente vai poder, cada dia mais, avançar nas competências e nos conteúdos relativos a essas competências.

AULA 6

PB: [...] Que eu queria de vocês, que vocês prestassem atenção, tá certo? Porque como eu falei na última aula, falar e ouvir são competências que a gente tem que aprender na aula de língua portuguesa muito mais do que por uma questão de atitude, atitude é a educação. Que extrapola os muros da sala de aula, porque vocês vêm de casa com a educação que provavelmente os seus pais dão a vocês, tá certo? É uma questão de competência linguística, e que eu como professora de português, preciso orientar vocês. Tá? Porque se vocês não me ouvem vocês não vão saber o que eu tô querendo. Se vocês não me ouvem, não vão conseguir interpretar o que o colega quer de vocês, o que vocês, o que vocês querem de vocês mesmos. Certo? [...] Eu como professora de português preciso orientar vocês o momento certo da fala, a escuta atenciosa[...] E eu preciso interferir nisso, eu preciso intervir, fazer essa organização, tá?

Quando se concebe a língua como forma de interação, desenvolver essas quatro habilidades se transforma em um objetivo necessário, uma vez que é por meio delas que se utiliza a língua nos diversos contextos sociais. A escuta, que é destacada pela professora, tem um papel essencial para que essa interação se concretize. Conforme Antunes (2003, p. 105):

A atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer (competência socialmente tão relevante e pouco estimulada!).

Há, portanto, uma preocupação evidente da professora em tomar o desenvolvimento dessas habilidades como um objetivo central do ensino de língua portuguesa. É por meio dessas habilidades, então, que ela acredita que o convívio com os gêneros deve se dar, ou seja, a partir da leitura e escuta e da produção oral e escrita de textos:

AULA 6

PB: A convivência com as entrevistas, ou seja, a leitura de entrevistas, conviver com as entrevistas é ler as entrevistas, analisar as entrevistas, certo? Ouvir entrevistas, assistir a entrevistas e vídeos. Certo? Porque isso amplia o conhecimento específico das características do gênero e possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas de fala, escuta, leitura e escrita.

Conforme Geraldi (2010), é justamente esse convívio com os textos e como a variedade padrão da língua que leva ao conhecimento da mesma: “sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas” (p. 183).

A relação que a professora B estabelece da gramática normativa e o papel que as nomenclaturas devem desempenhar na abordagem da língua junto à concepção de gênero

textual e aos objetivos que coloca para o ensino de língua portuguesa servem para reafirmar que ela adota a concepção de linguagem como interação em sua prática.

Ao ser perguntada por um aluno sobre a importância de saber o que é um hiato, no momento em que propunha a realização de pesquisas linguísticas pelos alunos, a professora B faz uma reflexão sobre a relevância de aprender esse conceito e mostra que, no ensino de língua, há outros elementos que ela considera importantes a serem aprendidos, tal como pondera Antunes (2003, p.32), segundo a qual “a gramática de uma língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja.”:

AULA 18

A: Professora, a gente estuda português para saber falar, ouvir, escrever. Mas pra que na vida eu vou querer saber o que é um hiato?

PB: Pois é, muitos estudiosos também se perguntam isso. Veja... ditongo...tem uma crônica de Rubem Alves que ele diz: “aonde é mais que eu vou usar essa história de ditongo, não sei...”. Veja só, na verdade, a gente tenta mudar um pouquinho...por isso que a gente vai fazer pesquisa linguística, e não jogar a gramática normativa pra vocês decorarem [...] Então a gente tenta pegar o que a gente acha na língua que é interessante pra você refletir, não é pra guardar pra sempre não. É apenas, e esse ‘apenas’ tem uma marca bastante significativa, para a gente fazer uma reflexão, e aí você vê se acha isso importante, se não acha.

[...]

Então não é nosso objetivo decorar os hiatos e ditongos. Mas é perceber o que é que acontece com a língua em determinados momentos, situações, que provocam ou um duplo sentido ou uma falta de clareza. Alguma coisa, uma incoerência semântica, e por aí vai. É esse o fato que eu quero dar a mais. Ao invés de simplesmente nomenclatura, é pra gente passar dessa nomenclatura, então a gente atribui sentido a essas classes de palavras que são tão ricas para ampliar o nosso repertório.

Ao defender essa perspectiva de ensino, a professora vai também ao encontro do que propõe Geraldí (idem) em relação ao que deve ocorrer no ensino de língua portuguesa no que concerne às prescrições gramaticais:

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (p. 186).

Há ainda outros momentos de fala da professora que vêm a confirmar essa mesma postura:

AULA 21

PB: é muito importante que vocês prestem atenção nessa mudança de estudo da gramática que a gente tem aqui no Colégio de Aplicação. A gente não trabalha simplesmente com classificação de nomenclatura. Porque a gente entende que essa nomenclatura isolada isso não ajuda nas competências do usuário da língua portuguesa. Elas precisam de algo mais. Elas precisam ser entendidas dentro do contexto de produção, contexto da situação discursiva, analisando sempre se há ausência de determinadas palavras – algum motivo ou tudo o que a gente fala, omite escreve– a língua fala também nas ausências. Então tudo pode servir para a reflexão linguística nesse sentido, tá bom?

AULA 22

PB: Eu gosto de dizer que há uma verdadeira dança das classes gramaticais. Algumas tocam o par pelo substantivo, pelo adjetivo. Adjetivo vira substantivo, substantivo vira adjetivo. Advérbio vira adjetivo. E depende muito da sua interpretação, da sua análise linguística. Por isso que é importante, essa nomenclatura. Não pra você decorar a nomenclatura da gramática, mas pra você se apropriar de um instrumento sem ser de forma decorada, mas sabendo ao certo o uso apropriado, as transformações da língua. Porque a língua é viva.

No trecho da aula 21, é relevante destacar que a professora assume tal concepção não só como sua, mas da escola como um todo. Esse posicionamento demonstra que há uma articulação na escola que permite que a professora possa realizar suas atividades com coerência, tanto em relação à instituição, quanto em relação àquilo em que ela mesma acredita.

Por fim, a concepção de erro adotada pela professora é também um fator a confirmar sua concepção de língua como interação, uma vez que, segundo ela, o erro, ou inadequação, dependeria das situações de produção do texto. Isso fica evidente quando ela discute as mudanças que precisariam ser feitas em um texto oral para retextualizá-lo para um texto escrito:

AULA 17

PB: Que mais? Fazer uma edição da entrevista oral é você fazer os cortes e refazer a entrevista e tal. Se for na entrevista escrita, refazer o gênero textual da entrevista escrita. Então você vai adequar. Quando você fala ‘corrigir’, você parte de uma espécie de dinâmica que tá errado...

A: Mas se a pessoa tá falando uma palavra errada, tipo engole uma letra.

PB: Eu gostaria que a gente trabalhasse com uma ideia não assim, de errado e certo. Não é porque acontece um erro. Um erro em relação a quê? Não tá equivocada não, mas que fique claro em relação ao que é que você acha o erro. Porque na verdade é uma adequação ao contexto comunicacional... Então você está falando de erro em relação à língua padrão. Um erro que na escrita... [...] Então a adequação da entrevista for pra um blog para jovens e você não vai ser submetido a nenhum concurso de língua padrão, da norma culta, você pode ser mais maleável. Agora como você tá fazendo entrevista escrita e submeter a um currículo ou alguma coisa desse tipo você tem que adequar aquele discurso àquela situação comunicativa. Então, quando a gente falar de erro, essa nomenclatura de erro, mas é erro em relação a quê? Na verdade é uma inadequação.

Tal concepção só se faz possível a partir do momento em que a professora toma a língua como um fenômeno interacional, já que, dessa forma, ela percebe que a língua é passível de mudanças, a depender dos contextos de uso, e aquilo que tradicionalmente era considerado erro linguístico passa a ser tomado, dependendo da situação em que ocorre, como adequado ou inadequado.

Observamos, portanto, vários elementos que corroboram o fato de que a professora B assume uma concepção de língua como interação em sua prática. Partiremos, agora, para a análise de sua concepção de oralidade.

4.2.3.2 *Concepção de oralidade*

Ao abordar questões relacionadas à fala e à oralidade em sua prática de sala de aula, a professora segue a mesma linha de pensamento que a guia no que concerne à sua concepção de linguagem. Dessa forma, ela toma a fala como um evento sociocomunicativo:

AULA 7

PB: E a fala é um evento sociocomunicativo, ou seja, que se dá dentro de um contexto que visa à comunicação. Um contexto social que visa à comunicação, que ganha existência dentro de um contexto interacional.

Nesse sentido, ela vai ao encontro do que acredita Milanez (1993, p. 207), a qual diz que “numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’(assim como saber escrever) não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas **atingir um objetivo dentro de determinada situação comunicativa**” (grifos da autora).

Assim, ela toma para si a responsabilidade de interferir na organização da fala dos alunos, especificamente na fala pública, em situações mais formais de uso, que exigem um maior planejamento e reflexão sobre determinadas especificidades para que se garanta uma adequação ao contexto. Quando alguns alunos falam ao mesmo tempo e impedem que a interação se dê de forma adequada, ela argumenta:

AULA 4

PB: Então veja, e não é só isso, todo mundo falando ao mesmo tempo que tá dificultando o andamento das coisas que eu tenho preparado. [...] Então eu acho que a gente precisa, digamos assim, se organizar mais. Tentar falar mais baixo, mas de forma audível. Certo? Respeitar a fala do colega. Porque um dos nossos objetivos com essa atividade da entrevista, da reflexão sobre a fala e a escrita é que aprender a falar a gente aprende na escola também. Não é só em casa que a gente aprende a falar, falando com nossos pais, com os nossos colegas, naquele momento da infância que você tá dizendo, balbuciando as palavras. A gente também pode aprender a falar e deve organizar a fala, tá certo? Na escola, sim. Tá? Quero muito alcançar esse objetivo de organização da fala de vocês nesse sentido da fala pública, né? No contexto da sala de aula particularmente. E depois, quando vocês precisarem dessa fala arrumada em outros contextos de produção que vocês vão precisar mais tarde. Quando vocês, por exemplo, precisarem apresentar um trabalho fora da escola, certo? Então eu acho que a gente pode e deve aproveitar mais esse momento da sala de aula.

Nesse sentido, ela demonstra que há, em sua prática, uma mudança no que se esperava da escola anteriormente, assumindo que faz parte das suas atitudes em sala de aula a preocupação com a modalidade oral da língua. Na mesma direção, Leal e Gois (2012, p.8) argumentam que:

Fica clara a ideia de que não há dúvidas de que a fala não é aprendida apenas na escola. No entanto, o papel dessa instituição pode ser imprescindível para aumentar o poder da participação de diversos grupos sociais, sobretudo os menos ‘prestigiados’ socialmente, em situações sociais em que a oralidade é necessária.

A professora, então, toma a fala, que anteriormente era considerado como um meio para o trabalho na sala de aula, como um objeto de ensino, a partir do qual o aluno desenvolve competências e é avaliado. Conforme Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 37), é responsabilidade do professor de língua portuguesa contribuir para o desenvolvimento nos alunos de competências linguístico-interacionais que se concretizam por meio das práticas sociais ligadas à oralidade. É isso que vemos no trecho anterior de fala da professora e no trecho que se segue, que mostra que essa é uma postura recorrente em sua prática:

AULA 5

PB: Olha só, além da avaliação das competências, do conteúdo programático, também faz parte da avaliação de língua portuguesa esses atitudinais. Esses atitudinais principalmente que interferem em duas competências básicas da língua portuguesa que é a fala e a escuta. Tá? Falar e ouvir é conteúdo de língua portuguesa. Conteúdo programático. Falar e ouvir tem a ver com atitude porque atrapalha totalmente o andamento da sala. Mas é conteúdo. A gente aqui dentro da sala de aula aprende a falar e a escutar também.

Dessa forma, além de considerar a fala um evento sociocomunicativo e tomá-la como objeto de ensino de língua portuguesa, a professora dá à mesma tanta importância quanto à escrita, ou seja, uma vez que se trata de quatro habilidades – falar, ouvir, ler e escrever –, ela considera que todas devem ser desenvolvidas na mesma intensidade, ou seja, de forma a atender às necessidades interacionais por meio da língua:

AULA 7

PB: Deixa eu falar uma coisa, percebam que esse grau de reflexão é importantíssimo pra como a gente vai lidar com a fala e com a escrita. É com a mesma atenção, com o mesmo rigor, com o mesmo entusiasmo, entendeu? Se você gosta de escrever e não gosta de falar é preciso construir esse espaço da fala também. Se você só gosta de falar e não gosta de escrever é preciso construir esse espaço da escrita também. Porque as duas não se opõem elas cumprem funções, certo? Dentro do contexto sociocomunicativo que elas aparecem. Diga!

A: O que é melhor escrever antes de falar ou falar...

PB: Pra mim o melhor é você desenvolver as duas competências, aliás as quatro.

A: Que quatro?

PB: Ler, ouvir, falar e escrever.

Nesse sentido, dado um contexto em que, em geral, a oralidade é preterida em relação à escrita no trabalho de sala de aula, há um avanço na prática da professora devido à sua concepção de ensino de oralidade, uma vez que, conforme Ávila, Nascimento e Gois (idem, p. 40):

Em se tratando do ensino de oralidade, todos sabem que a escola precisa dar mais atenção a esse eixo de ensino da língua materna. Se não faz isso, a escola contribui apenas parcialmente para o crescimento dos alunos, que necessitam desenvolver suas competências de fala, a fim de exercerem com autonomia seu papel de cidadãos integrantes de uma sociedade que é essencialmente oralista.

Como resultado dessa concepção da professora, percebemos também outros posicionamentos da mesma em relação à modalidade oral da língua. Primeiramente, no que concerne à visão dicotômica entre fala e escrita, a qual ela critica fortemente e busca desconstruir em seus alunos. Assim, cada vez que percebe posicionamentos em seus alunos que refletem essa visão, ela os questiona no intuito de fazê-los refletir e repensar a maneira como veem essa relação. Percebemos tais questionamentos em alguns momentos das aulas observadas. O trecho a seguir mostra discussões que a professora travou com os alunos enquanto faziam a análise de um texto oral transcrito com o uso das normas de transcrição do NURC:

AULA 13

[...]

A: *ele mostra que a desorganização do texto...*PB: *Onde é que tá desorganizado? Isso foi desorganização?*A2: *Não.*A3: *Professora, é porque eu não sei se foi, não sei se isso é desorganização, mas eu acho que tem muita pausa...*A4: *Ele tava pensando...*PB: *O que ele diz da modalidade oral?*A: *Que pode ser desorganizada...*PB: *Que pode ser desorganizada? Parar pra pensar na hora significa desorganização?*A: *Não.*

[...]

PB: *Mas isso é desorganização?*A: *Não!*PB: *Isso é especificidade. Porque o contexto sociocomunicacional da fala permite as pausas, a elaboração do pensamento, né? Você vai, volta. Não significa que é desorganização. Significa que existe essa possibilidade, é específico da fala. Isso pode também estar na escrita. Agora depende do gênero textual da escrita, isso pode acontecer.*

[...]

PB: *Porque vocês chegaram com o pressuposto de que na fala pode tudo. A fala é desorganizada, a fala é improvisada. E a gente quer exatamente reverter essa forma, essa dicotomia, de que a fala é desorganizada e a escrita é organizada. Entendeu? A gente quer perceber a organização da fala, que é específica. Essas especificidades, então eu preciso insistir com vocês, tá? Pronto. Isso eu acho importantíssimo, tá? Vocês perceberem as especificidades não a oposição. A especificidade de cada modalidade, tá? Da fala e da escrita e não a oposição gente. Não queria que vocês alimentassem a ideia dicotômica da fala e da escrita porque ela não existe, a gente já trabalhou isso.*

Lima e Beserra (2012) mostram como essa visão dicotômica foi constituída a partir de estudos sobre a língua falada pautados exclusivamente no código e que tinham como objetivo apenas diferenciá-la da modalidade escrita.

No intuito de desconstruir junto aos alunos essa concepção dicotômica e apresentá-los à concepção em que acredita, a professora mostrou-lhes o *continuum* construído por Marcuschi e buscou explicar o porquê de essa primeira concepção ser inadequada:

AULA 7

PB- *O professor Marcuschi, ele trabalha nessa perspectiva de não trazer a oposição a fala é assim, a escrita é assim. A fala é desorganizada e a escrita é organizada, como muita gente fala. Ele trabalha na perspectiva de um continuum, certo? Eu vou mostrar o quadro pra vocês, mostrando exatamente que algumas entrevistas né? Elas são escritas primeiro, né? Pra poder ser oralizada, dependendo do contexto sociocomunicativo. Dicotomia é oposição... São duas coisas, certo. Dicotomia é de dois modos opostos. Então, fala e escrita, pelo menos nessa perspectiva que eu tenho aqui no Colégio de Aplicação... Dentro da disciplina, que a língua portuguesa trabalha, não se vê fala e escrita como dicotômicas... ou seja, opostas, mas numa perspectiva desse continuum.*

Observamos, então, mais uma vez, que a professora faz uso da teoria elaborada por Marcuschi (2010) para basear seu posicionamento e tornar sua justificativa mais bem fundamentada para os alunos. Sobre a questão do tratamento dicotômico da fala e da escrita,

Marcuschi (2008) demonstra como é impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos a partir da observação e da caracterização de diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. De acordo com o autor, a modalidade falada e a modalidade escrita são “realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala” (p. 191).

Assim, nessa busca pela quebra de dicotomias e pela construção de uma nova concepção de oralidade nos alunos, a professora busca fazê-los pensar sobre essa concepção em relação às próprias ações:

AULA 7

PB: Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, tá vendo? Ah, professora. Eu não preparei não, porque era pra falar mesmo. Essa desculpa não cola, não tem sentido a ideia de uma fala como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância.

Junto a isso, ela procura deixar claro que as diferenças e as semelhanças entre a fala e a escrita decorrem das mudanças no contexto sociocomunicativo. Quando fez uma breve avaliação com os alunos sobre os conhecimentos demonstrados por meio da prova escrita que foi realizada com a turma, ela afirmou:

AULA 17

PB: Eu acho necessário a gente recapitular as especificidades da fala e da escrita. Façam em casa uma recapitulação das especificidades da fala e da escrita. Da uma revisada no contínuo. Pra perceber que as situações comunicativas é que transformam as modalidades orais e escritas. Se é uma entrevista oficial ela vai ficar parecendo como se fosse um texto escrito. E se é uma entrevista falada, que é um chat da internet que é escrita, mas a visão escrita do chat é mais próxima da oralidade.

Está subjacente à prática da professora, portanto, uma concepção de oralidade como prática sociocomunicativa, que ocorre socialmente em relações múltiplas com a escrita. Essas relações não são percebidas de forma dicotômica pela professora, mas sim por uma perspectiva sociointeracionista, conforme descreve Marcuschi (2010). Isso é muito importante, de acordo com Leal e Seal (2012, p. 75), uma vez que “conceber que há múltiplas relações entre oralidade e escrita é um requisito para, no contexto escolar, evitarmos os reducionismos e dicotomias que muitas vezes vêm sendo difundidos entre pesquisadores e professores”.

4.2.3.3 Metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais e articulação com os demais eixos de ensino

As aulas que observamos da professora B compreenderam o trabalho com o gênero entrevista em diferentes dimensões. Sua abordagem foi pautada em um projeto criado por ela mesma, chamado “Eu, tu, nós – formação da identidade através das entrevistas”, ao qual depois foi adicionado o título “Loucos por entrevista”. No quadro abaixo, exibimos uma síntese da sequência de aulas realizada pela professora B:

Quadro 8 – Sequência de aulas professora B

1 - Atividades de introdução ao gênero	Leitura de poema e audição de canção
	Brincadeira: berlinda
2 - Proposta de produção do gênero entrevista	Produção de entrevista oral em duplas com alguém da escola
3 - Construção das características do gênero	Leitura de entrevistas escritas trazidas pelos alunos
	Análise das entrevistas escritas a partir de roteiro proposto pela professora
	Sistematização das características da entrevista escrita em slides e coletivamente no quadro
	Exibição de entrevistas em vídeo
	Análise, oralmente, das entrevistas orais a partir do roteiro proposto pela professora
	Sistematização das características da entrevista oral em slides e no quadro e comparação entre as entrevistas oral e escrita.
4 - Preparação para a produção do gênero	Produção de relato de experiência de leitura para “treinar a fala planejada”
	Discussões sobre especificidades das entrevistas a partir de slides sobre as relações entre fala e escrita
	Leitura de entrevistas e perfis biográficos para a preparação das perguntas
	Elaboração do roteiro da entrevista
5 - Socialização da produção	Exibição das entrevistas produzidas pelos alunos
6 - Reflexão e análise sobre as entrevistas produzidas	Transcrição e retextualização das entrevistas produzidas
	Pesquisa linguística sobre a utilização de determinadas classes gramaticais nas entrevistas orais.

Inicialmente, para começar a abordar o tema por meio do qual trabalharia o gênero entrevista, a professora fez uso de dois outros gêneros: o poema e a canção⁹. A partir da leitura do poema “Identidade”, de Mia Couto, ela estabelece uma relação como o tema do

⁹ Ver anexo B – poema “Identidade” e canção “Eu”

bimestre anterior – infância e adolescência – e o do bimestre em questão, que é a construção da identidade.

Assim, ela mobiliza as experiências de leitura dos alunos para discutir o tema e levá-los, posteriormente, à percepção da maneira como trabalharão com o gênero entrevista:

AULA 1

PB: O título do poema é “Identidade”, não é? O que é que isso pode ter a ver com a nossa imagem?

A: A identidade dos livros com o leitor.

A1: Isso tem a ver com aquele texto de Roseli Sayão.

PB: Roseli Saião? Tem. [...] Então, tem a ver com aquele texto que a gente já leu, né? [...] Com leitura, com experiências de mundo [...] E também tem a ver com esse tema que a gente vai tratar, tá? Mas, bom, o que a gente pode tratar nesse bimestre ainda relacionando ao tema da unidade que é o “Construindo quem sou eu”, do livro didático. Será que a gente pode passar por aí também?

A: Pode.

PB: Por quê?

[...]

A1: (incompreensível) se identificam assim muito com a nossa vida e ele meio que nos forma.

PB: Ele meio que nos forma. Então veja. A leitura é um dos modos, né? De formação da sua identidade, porque você escolhe alguns livros, você gosta, compara com a sua personalidade e depois se você tiver um mediador da leitura tanto o pai, como o amigo, como a professora, você amplia o repertório, né? De leituras e também amplia esse processo que é contínuo de formação da identidade.

Dois pontos se destacam nesse diálogo entre a professora e os alunos. Primeiramente, a importância que tanto ela quanto eles dão ao livro e à leitura, que, como se pode notar por suas falas, fazem parte de suas vidas de maneira constante. E, em segundo lugar, a forma como os alunos tomam suas experiências de leitura como ponto de partida para as discussões propostas pela professora, estabelecendo relações e fazendo inferências. Tais experiências fazem com que os alunos façam uma leitura diferenciada, mais rica, do texto. Conforme Antunes (2003) essas informações prévias das quais os alunos dispõem são essenciais para que eles compreendam o texto de maneira adequada.

Com a canção “Eu”, de Palavra Cantada, da mesma forma, a professora B busca estabelecer relações com o tema, mostrando-lhes como a construção da identidade se faz também pelas origens da pessoa e, através da estrutura desse texto, que se baseia em perguntas, ela mostra a importância dessa estratégia para a construção de conhecimentos sobre si e sobre o outro:

AULA 1

PB: Nessa canção “Eu”, certo? Aparece um mecanismo de conhecimento que é importantíssimo nessa construção dessa identidade. Vocês conseguem identificar? Vamos lá. Presta atenção. Qual o mecanismo que a gente faz... Assim desde quando a gente começa a falar, a gente faz. Quando a gente começa a falar a gente já faz.

[...]

A: Perguntas.

PB: Perguntas, gente. Vejam só, essa é nossa estratégia para conhecer, de conhecer o outro, conhecer as coisas, a gente vai, desde que a gente começa a falar... O que mais a criança pergunta é ‘o que é isso’? ou ‘quem é ele’? Não é? Ou ‘como foi isso’? ‘Como foi aquilo’? Então, vejam só, pra o personagem da canção se conhecer, ele faz perguntas que são muito importantes, não é? Também na época do ronconcon tinha uma brincadeira que eu vou tentar reproduzir aqui, se vocês ajudarem. [...] Na brincadeira do ronconcon, na época do meu avô, lá em Venturosa, não é? No Sertão de Pernambuco se chama [...] É uma brincadeira de perguntas... Eu vou precisar gravar esta brincadeira... Eu vou estudar com vocês essa, essa... (barulho) Berlinda.

A: Berlinda!!(barulho)

PB: Posso falar? Posso falar? A brincadeira é assim... Os participantes, é o seguinte, vai tocando uma musiquinha e um objeto vai passando... Até eu vou parar, eu vou parar e a pessoa que ficar com o objeto, vai ser a pessoa que vai ficar na berlinda, ela vai ter que responder todas as perguntas, é, que as pessoas fizerem.

Observamos, pois, que a professora busca, já nesse início do trabalho, estabelecer uma conexão entre as atividades que realiza. Ela parte da leitura e da discussão dos poemas para a construção do tema e, dele, para a audição da canção.

A partir das perguntas que são feitas na canção, ela introduz a brincadeira da berlinda e propõe que os alunos a realizem em sala. Eles iniciam, então, a brincadeira, e a professora intervém para que mantenham as perguntas dentro da temática e do objetivo da atividade, que é conhecer melhor o outro. Na aula seguinte à da realização da brincadeira, a professora propõe que os alunos reflitam sobre as perguntas que fizeram e sobre a maneira como se comportaram durante a atividade. Para isso, ela traz um trecho de um livro intitulado “Quem sou eu”, para mostrar aos alunos como eles também se revelam ao fazerem perguntas:

AULA 2

PB: Eu pude refletir sobre as perguntas que vocês fizeram. E realmente as perguntas que vocês fizeram, assim, não contemplaram, não é? Vejam, inicialmente, a gente tinha conversado para que as perguntas fossem de cunho relacionado à identidade, pra gente se conhecer, de conhecer o outro. Então vejam só. Eu acho que a gente precisa fazer uma reflexão sobre o que a gente pergunta, tá? Aí eu achei bem interessante esse livro. É um capítulo de um livro que conta, o livro intitulado: “Quem sou eu”. E aí, nesse capítulo, ele diz que passa por um processo de formação da sua identidade, você fazer as perguntas [...] Então eu vi e senti a necessidade da gente refletir sobre o que é que a gente vai perguntar. Minha gente, a pergunta, quando você faz, não revela simplesmente o que você quer saber do outro não. Revela o que você é, os seus interesses. Revela a sua personalidade. Então é muito mais complexo você fazer uma pergunta. [...] Então, veja só, inclusive eu tinha dito: a gente leu um poema belíssimo sobre identidade, de Mia Couto, falando sobre essa construção. A gente ouviu uma canção sobre o eu e a relação da história familiar com o que você é hoje. Eu senti que nenhuma das perguntas contemplou a reflexão que a gente fez daqueles textos. Então, a atividade, na minha avaliação, ela, digamos assim, ela foi desviada para os objetivos pessoais de vocês, tá, pra o que vocês queriam saber, inclusive, de coisas que vocês já sabiam mas que perguntaram, exclusivamente, para expor o colega. [...] Então vejam, é importante, nesse contexto dessa atividade, pensar as perguntas de forma mais construtiva, de forma a não constranger. Eu acho que você pode conhecer o outro sem provocar constrangimentos. E eu percebi muitos constrangimentos ontem na berlinda. A berlinda é uma brincadeira que é livre, certo? É livre, mas, no contexto que a gente fez, dentro do contexto da sala de aula, do jeito que eu expliquei que seria, inclusive criando algumas regras, certo, ela foi ressignificada para uma determinada atividade... pra poder organizar melhor o tempo.

Nesse trecho de fala, a professora demonstra uma enorme preocupação de levar os alunos a refletirem sobre o conteúdo do que perguntaram e sobre as consequências da utilização que fizeram da linguagem nesse momento. Assim, ela dedica um bom tempo de suas aulas ao aprofundamento em relação ao tema que será trabalhado, o que posteriormente será essencial para que eles possam produzir suas entrevistas de forma um pouco mais madura. Não há, portanto, nesse primeiro momento, uma reflexão sobre as estruturas ou especificidades da modalidade oral da língua, mas sim sobre o que está sendo dito, isto é, para a construção dos discursos na sala de aula.

Essa estratégia utilizada pela professora é muito importante para que os alunos construam a base a partir da qual irão construir seus textos e escolher que recursos de linguagem utilizar. De acordo com Geraldi (2010, p. 98), “Se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores”.

Mais uma vez, para essa reflexão, ela traz um texto que auxilia os alunos a pensarem sobre seus atos como produtores de discursos. E, apesar de fazer a ressalva da adaptação da brincadeira para o contexto escolar, a professora busca criar as condições para que essa brincadeira seja a mais próxima possível da realidade, trazendo o aspecto lúdico como dispositivo formativo, ou seja, com objetivos específicos determinados pelo próprio contexto.

Em seguida, ela pede que os alunos tirem suas próprias conclusões a respeito da experiência da berlinda, de como poderiam melhorar, etc. Os alunos demonstraram, então, ter percebido que alguns posicionamentos dificultaram a realização da atividade e pontuaram comportamentos que poderiam mudar, como respeitar a fala do outro e falar mais claramente. Ao final dessas reflexões, a professora leva os alunos a estabelecerem uma relação de semelhanças entre a berlinda e a entrevista, e introduz o trabalho com esse gênero:

AULA 2

PB: Deixa eu perguntar uma coisa? Essa brincadeira da berlinda lembra a vocês algum gênero textual? [...]

A: Entrevistas?!

PB: Entrevistas! Primeira sugestão, que façam a brincadeira da berlinda novamente para tentar usufruir melhor o que é conhecer o outro através da brincadeira, certo? Repensando as perguntas. E que vocês pesquisem uma entrevista que vocês gostaram de ler, escrita, ainda escrita...

A: Não tem nenhuma entrevista que eu tenha gostado de ler.

PB: Aí você lê algumas e tenta retirar, tá bom? Só a entrevista, nesse momento, só entrevista. Escrita.

Na aula seguinte, a professora retoma essa aproximação entre os dois gêneros, perguntando mais detalhadamente aos alunos quais as semelhanças que encontraram:

AULA 3

PB: Lembram que eu disse assim, na última aula, pessoal, o que o gênero textual berlinda lembra mais vocês?

A: Entrevista!

PB: Por que será que ele lembrou que essa brincadeira parece com o gênero entrevista?

A: Porque tem quem faz a pergunta e quem faz... quem responde.

PB: Gente, não só porque tem perguntas e respostas. Mas... Mais por quê? Porque são perguntas direcionadas a um determinado interlocutor. Então a gente cria um contexto de produção que... Nesse contexto participam entrevistador e entrevistado [...]

Nesse trecho de fala, observamos que a professora, para iniciar a abordagem do gênero, toma como ponto de partida, junto à brincadeira da berlinda, os conhecimentos que os alunos já possuem sobre as características desse gênero. A partir disso, ela faz uma rápida proposta de produção, sugerindo que eles realizem uma entrevista com alguém da sala ou da escola, mas enfatizando que, para entrevistarem, os alunos precisam ter interesse em saber mais sobre o entrevistado. No entanto, ela avisa que a produção não deverá ser realizada ainda, pois precisam construir alguns conhecimentos sobre o gênero entrevista, “*uma espécie de convivência com o gênero entrevista*” (conforme a professora B).

Como poucos alunos levaram a entrevista escrita que a professora havia solicitado, ela faz breves reflexões sobre as entrevistas levadas por dois alunos, abordando mais algumas

características do gênero, como o aspecto coletivo do mesmo, já que não pode ser produzido por apenas um indivíduo e, em seguida, pergunta aos alunos, de maneira bastante informal, quais as diferenças que eles percebem entre uma entrevista oral e uma escrita. Tais diferenças são aprofundadas posteriormente pela professora após os alunos terem tido maior contato com as duas modalidades do gênero. Conforme Leal e Seal (2012, p. 77),

No caso do trabalho com entrevistas, o fato de poderem ser encontradas entrevistas orais e escritas é algo que não pode passar despercebido na escola. [...] Levar entrevistas nas duas modalidades é uma estratégia valiosa para os estudantes aprenderem a lidar com as situações corriqueiras em que as entrevistas são feitas.

Após essa discussão, a professora traz uma entrevista escrita realizada com uma cineasta que remete ao tema que haviam trabalhado no bimestre anterior; a partir disso, aborda mais algumas características do gênero, por meio de uma breve comparação com as entrevistas trazidas pelos alunos:

AULA 3

PB: A primeira coisa que eu quero perguntar a vocês: essa entrevista é diferente da entrevista, né, que o pessoal trouxe, né? O que é que é diferente não, igual? O que é que é...gente? Como característica da entrevista, o que é que a gente pode falar da introdução? Antes de começar as perguntas, e aí? Pra que essa introdução?

A1: É pra saber quem ela é.

*A2: Dá pra saber quem vai ser a entrevistada.
(incompreensível)*

PB: Pra saber quem é ela. Pra apresentar, no caso de alguém que não conhece... Agora quero que vocês me digam, essa entrevista é do perfil desse que a gente tá querendo, na sala de aula? De ampliação da identidade? A pergunta é: O tráfico hoje é o caminho natural pras crianças da favela? [...] Essa entrevista tem o objetivo de aprofundar uma temática que é comum, ou seja, que ela é especialista né? Porque ela já tem uma prática, não é? Tem várias, digamos assim, várias entrevistas diferentes dependendo do objetivo que ela quer... No caso aqui é uma entrevista de divulgação de trabalho uma pessoa que já tem uma determinada experiência como cineasta e quer... Mas isso não significa que a gente não acabe descobrindo coisas da personalidade dela, por exemplo aqui, ó...

PB: A gente percebe que é uma entrevista que...

A1: Sobre machismo!

PB: Totalmente.

A2: Não!

PB: Totalmente temática, né? E que determinado momento a gente acaba conhecendo também dela. Que é uma pessoa que tem interesse por problemas sociais, né? Por ela ter interesse em, digamos assim, dar visibilidade a essas crianças que são invisíveis pra sociedade, pro Governo, né?

A professora enfoca, então, as diferenças entre os objetivos da entrevista que ela traz e a que os alunos realizarão, além de enfatizar também algumas semelhanças encontradas. Principalmente, ela mostra como diferentes contextos de produção podem gerar entrevistas distintas, e isso dá subsídios para que os alunos percebam melhor como devem proceder no

momento em que forem atuar como produtores desses textos. Ainda de acordo com Leal e Seal (idem, p. 93),

É necessário, ao inserir os estudantes em situações de interação mais complexas, como as que envolvem entrevistas, promover situações de análise das esferas em que os gêneros circulam, suas finalidades, as interações que se estabelecem por meio dos gêneros, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de participação nessas esferas: produção e compreensão de textos.

Nesse sentido, de levar os alunos a perceberem as características recorrentes no gênero entrevista e as diferenças resultantes das mudanças de contextos e de esferas de comunicação, a professora solicita que eles realizem uma análise escrita da entrevista que trouxeram, a partir de um roteiro de análise¹⁰ elaborado por ela:

AULA 5

PB: A gente precisa ainda ter uma convivência com os gêneros tanto da entrevista escrita como da entrevista oral. Tá bem? Porque essa convivência vai fazer a gente aperfeiçoar, pelo menos tentar aperfeiçoar algumas competências específicas na modalidade de entrevista oral e na modalidade da entrevista escrita. Certo? Então a gente hoje vai fazer uma atividade baseada nas entrevistas que vocês trouxeram, tenho algumas aqui e quem não trouxe entrevista, eu trouxe revistas pra você. Todas essas revistas que eu trouxe têm entrevistas dessa modalidade escrita e depois a gente vai fazer uma audição e assistir também algumas entrevistas orais. [...] O que eu quero hoje que eu gostaria que vocês me ajudassem e que eu preciso muito da colaboração de vocês, porque é um momento de interpretação, certo? De um texto escrito, tá? E um texto escrito singular, por quê? Porque algumas dessas entrevistas elas foram transcritas e elas têm algumas marcas da oralidade que eu quero fazer um exercício com essa percepção de vocês.

Nesse roteiro, a professora solicita que os alunos analisem a entrevista escrita por diferentes vieses, tais como as características “físicas” do gênero, o suporte em que ele se encontra, o contexto de produção, a esfera de circulação do texto, o conteúdo, as relações entre entrevistado e entrevistador, a sequência textual mais encontrada, a presença ou não de marcas da oralidade e a comparação com outras entrevistas. Dessa maneira, ela faz com que os alunos passem a olhar a entrevista de uma maneira diferente e de forma mais aprofundada. Alguns alunos demonstram dificuldades de analisar determinados aspectos porque ainda não tinham se apropriado de certos conceitos, como o de sequência textual, mas a professora lembrou-lhes que já tinham abordado esse conceito e explicou-o novamente, levando os alunos a realizarem as análises sem maiores problemas.

Junto a isso, é oportuno destacar o espaço que a professora dá às reflexões acerca das relações entre a modalidade oral e escrita da língua no gênero entrevista. Concordamos com Leal e Seal (idem) que, dado que as entrevistas são em geral produzidas oralmente e, em

¹⁰ Ver Anexo C – Roteiro de análise de entrevistas elaborado pela professora B.

seguida, transcritas para a modalidade escrita, a análise de entrevistas dessa modalidade é um espaço bastante oportuno para abordar as diferentes relações entre fala e escrita e levar os alunos a uma maior consciência acerca dos recursos disponíveis para a produção textual em ambas.

Durante a realização das análises, a professora destaca a importância de os alunos escolherem os textos de entrevistas que irão analisar, para que tenham maior interesse na análise, e vejam mais sentido na atividade que realizarão. Geraldi (1997) destaca que, em geral, a escolha dos textos lidos em sala de aula, uma vez que não necessariamente são ligados aos interesses dos alunos que os leem, apoia-se na autoridade. Ao sugerir que os alunos escolham os textos a serem lidos e analisados, a professora traz novos significados a esses textos, e faz com que a análise, embora tenha partido de tópicos sugeridos por ela, seja mais significativa para os alunos.

São os textos trazidos pelos alunos, portanto, que servem como modelos para que eles estudem o gênero entrevista e, posteriormente, produzam suas próprias entrevistas. Isso também é proposto por Geraldi (idem), de acordo com quem os textos que entram para a sala de aula servem de modelos não só do que dizer, mas também de como dizer. A leitura, então, permite que se construam reflexões sobre a forma como o outro diz o que tinha a dizer, e o professor, assim, vai construindo com os alunos as possibilidades de construção de um texto. É exatamente isso que pudemos perceber na prática da professora nesse momento: a partir da leitura e das análises das entrevistas escritas trazidas pelos alunos, ela constrói junto com eles novas formas de produção textual.

Quando os alunos finalizaram as análises, a professora solicitou que eles socializassem rapidamente o que tinham obtido através das análises, além de retornar ao tema do projeto, pedindo que eles destacassem perguntas nas entrevistas lidas relativas à construção da identidade, ou seja, no momento da socialização, ela foi além do que havia solicitado no roteiro de análise da entrevista, exigindo que os alunos extraíssem de sua memória de leitura novas informações, ainda que de maneira informal.

No momento da socialização das análises e da sistematização das características do gênero entrevista, a professora, percebendo a dificuldade que os alunos tinham de ouvir o outro e a necessidade que tinham de sempre pedir que informações fossem repetidas, solicitou que os alunos realizassem anotações das aulas como uma forma de treinar a escuta:

AULA 6

PB: Então vejam só, uma das coisas que eu quero que vocês façam é anotar as aulas, anotar as aulas. Peguem o caderno, abram o caderno e anotem! Eu quero que vocês anotem o que eu estou falando, anotem a aula. [...] Olha, esse exercício de anotar é uma orientação pra vocês treinarem o exercício da escuta. [...] É porque às vezes nem ouviu que o colega fez a pergunta e diz de novo a mesma coisa do mesmo jeito. Às vezes a gente confia muito na nossa memória, tá certo? E a nossa memória, como diz o poeta, “é uma ilha de edição”. [...] Por isso, exatamente! Porque é uma ilha de edição, você faz um filtro, uma seleção. Mas as anotações, quando você faz anotações, pra você escrever aquilo que eu tô falando, você precisa prestar atenção, você precisa se concentrar e isso vai ajudar a gente radicalmente, tá certo? Eu tô apostando nisso, que vai ajudar a gente, essa concentração, a escrita, inclusive tudo isso que eu tô falando já poderia ser matéria de anotação. [...] Porque eu preciso intervir no momento da fala e da audição de vocês.

A intervenção no processo de audição dos alunos por meio da solicitação de anotações é mais uma estratégia utilizada pela professora para trabalhar a maneira como eles lidam com a modalidade oral da língua. De acordo com Antunes (2003), é também papel da escola desenvolver a habilidade de escutar com atenção e de saber se comportar como ouvinte nas diversas situações de comunicação, e a professora, para isso, mostra aos alunos claramente que, quando essa habilidade é pouco desenvolvida, ela prejudica o andamento da aula, que também é uma situação de comunicação específica e exige do aluno posturas adequadas.

Na aula seguinte, a professora entregou aos alunos as análises que eles haviam realizado com algumas anotações e observações sobre o que escreveram. Ela solicita, então, que sejam mais específicos e aprofundados, justificando cada escolha. Para auxiliar os alunos na reescrita da análise, ela lê alguns exemplos de textos de alunos considerados por ela adequados à proposta da atividade.

Em seguida, ela faz uma exposição teórica, inicialmente tratando sobre o conceito de gêneros textuais, e depois pede aos alunos que apontem algumas características exclusivas da entrevista na modalidade escrita. Assim, já surgem também algumas características que também fazem parte da modalidade oral do gênero, e que são discutidas pela professora a partir do contexto sociocomunicativo em que o gênero se situa:

AULA 6

PB: Antes de entregar a vocês, eu queria saber se vocês lembram características da entrevista escrita. Quem quer dizer uma?

A: Pergunta!

PB: Pergunta é só na entrevista escrita?

A1: Não!

A2: Não, professora! É da oral também.

PB: Vamos tentar ser mais específicos então da entrevista escrita?

A: Introdução!

PB: Introdução. Introdução... a maioria das entrevistas escritas que vocês viram traz uma introdução, mas não é toda entrevista oral que têm uma introdução. Às vezes é só uma apresentação do... Vou entrevistar, agora eu vou entrevistar fulano, tá? Então tem uma introdução. Vou colocar assim, perguntas e respostas é da oralidade e da escrita. [escreve no quadro]

A: Mas professora, na entrevista de vídeo às vezes tem introdução.

PB: Eu não disse que não existia não, eu disse que era mais comum. É aquela coisa. Daqui a pouco a gente vai fazer essa discussão sobre as especificidades e não as oposições da fala e da escrita. São especificidades, tá, então uma pode ter a mesma coisa que a outra, tudo bem, tá? O que muda o contexto sociocomunicativo, como foi que foi... diz aí!

Então, os alunos constroem as características do gênero entrevista na modalidade escrita a partir de suas experiências prévias com o gênero e de contatos com textos autênticos os quais, em geral, eles mesmos escolheram. Nessa discussão, os alunos percebem também as indicações, nas entrevistas escritas, de que elas foram originalmente produzidas na modalidade oral, por meio das transcrições e das marcas da oralidade:

AULA 6

A: Nem todas as entrevistas escritas têm... se tá rindo, se tá (incompreensível)

PB: Marcas da oralidade, supressão, né? Supressão, ou seja, a retirada das marcas da oralidade...

A: Transcrição das falas.

PB: Transcrição das falas. Todas as entrevistas escritas, será que a gente pode dizer que todas são transcrição da fala?

A: Não! Entrevista por carta, por e-mail...

PB: Então, na que vocês leram, a maioria era feita por transcrição ou tinha sido enviada por email?

A: Transcrição.

Embora não tenha aprofundado essa discussão, ao questionar se todas as entrevistas são transcrições de fala, a professora faz com que os alunos mobilizem conhecimentos acerca das características das modalidades falada e escrita da língua para que possam responder que a maioria das entrevistas que leram eram transcrições. Conforme Correia (2001, apud LEAL e SEAL, 2012), a abordagem acerca da heterogeneidade da escrita e da presença da fala nos textos escritos fornece aos alunos novos recursos de construção do texto, favorecendo a representatividade de suas intenções de interação, além de levá-los a perceber a complexidade que envolve essas duas modalidades nas diferentes situações sociocomunicativas (LEAL e SEAL, 2012).

Após sistematizar algumas características da modalidade escrita da entrevista no quadro, as quais enfatiza que não são características fechadas, estanques, a professora diz que vai iniciar a exibição de entrevistas orais. Para isso, ela pede que os alunos, durante a exibição, realizem anotações referentes às características que eles perceberem como específicas dessa modalidade do gênero, podendo também utilizar as mesmas questões a partir das quais fizeram a análise da entrevista escrita.

Ao finalizar a exibição da primeira entrevista da modalidade oral, a professora questiona os alunos sobre as características particulares a essa modalidade. Como os alunos destacaram apenas algumas que também fazem parte da modalidade escrita, ela exibiu mais uma. Essa segunda que seria exibida foi produzida por alunos do próprio Colégio de Aplicação, com o professor Luiz Antônio Marcuschi, sobre quem a professora falaria posteriormente. No entanto, o áudio dessa segunda entrevista não estava de boa qualidade, o que é um dos problemas para o trabalho com a modalidade oral na sala de aula. Ainda assim, ela aproveitou esse evento para chamar a atenção dos alunos para o cuidado que deveriam ter no momento de produção da entrevista para criar um ambiente sonoro adequado:

AULA 6

PB: Pronto então vejam só. Antes da gente passar pra uma outra, eu queria só fazer um destaque. É importantíssimo, quando vocês fizerem a sua entrevista, que o áudio esteja bem, digamos assim, o contexto de produção daquela entrevista esteja bem organizado pra não ter tanta intervenção dos ruídos como esse aqui. Mas se você ouvir em casa dá pra ouvir. Por que eu trouxe esse, gente? Porque é uma produção dos alunos, tá certo? Aí eu queria fazer uma comparação, e infelizmente não deu para ouvir direito, mas se vocês tiverem internet e ouvirem em casa, e quiserem fazer essa atividade, faz e comenta na próxima aula, tá?

A professora, então, mostra aos alunos que assistir às entrevistas não apenas contribui para que eles identifiquem as características do gênero em si, mas também para que as transponham para a sua prática de produção de texto, ou seja, trata-se de uma experiência que favorece o amadurecimento para a produção posterior dos alunos.

Em seguida, a professora exibe uma terceira entrevista, cujas características diferem das demais por não ter as perguntas mostradas explicitamente. Assim, ela pergunta novamente aos alunos qual a característica dessa entrevista, como uma forma de “quebrar” a característica do gênero entrevista mais enfatizada pelos alunos, que era a presença de perguntas e respostas, e de mostrar que o gênero não é estanque:

AULA 7

PB: Rapidinho, gente. Qual é a especificidade dessa entrevista?

A: Não tinha entrevistador

PB: Não tinha entrevistador, só tinha a pessoa entrevistada e talvez ela tenha recebido as perguntas e tava respondendo as perguntas. Então...

A: Bem, não era bem perguntas, mas temas.

PB: Mas vocês não acham que aquela forma que ela tava falando pressupõe uma pergunta?

A2: Não acho.

PB: Por que você não acha?

A2: Porque...

PB: Porque, por exemplo, cada uma daquela fala dela a gente pode elaborar uma pergunta.

A2: Pode, mas não foi uma pergunta.

PB: Não tem como dizer que foi. Mas não tinha um entrevistador e tinha blocos de fala baseados em algum tema. Resumindo: eu quero mostrar pra vocês, que o gênero entrevista tem muitas variações. Certo? Ele entra, ele entra numa espécie, numa tipologia, sequência textual dialogal, do diálogo e que não necessita às vezes das duas pessoas estarem lá, presentes. [...] Uma certa atitude dialógica de perguntas e respostas, não necessariamente uma pergunta, não seria uma interrogação. Ó, não necessariamente teria que fazer uma pergunta interrogativa, certo? Apenas o modo de exclamar sobre um certo tema. Digamos que eu escolhi por essa especificidade dela, não tem duas pessoas, um entrevistador e um entrevistado, mas tem alguém que tá falando movido por algum interlocutor que a gente não sabe quem é. Não sabe quem é, quem é. Pode ter sido até ela mesma que tenha organizado aquele modelo.

[...]

Pb: Então veja, quando eu escuto, muitas vezes, pela própria análise de vocês, de que o que caracteriza a entrevista é a pergunta, é a pergunta. Essa relação pergunta e resposta é... Pra gente não ficar com essa ideia fixa de que toda entrevista é igual, de que toda entrevista é igual, tá?

Conforme Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 97), para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, é preciso que o professor, dentre outras atitudes, “explore e amplie o repertório sobre o gênero em estudo por meio de leituras e análises de diversos exemplares do referido gênero” e “organize e sistematize o conhecimento sobre o gênero no que diz respeito ao seu contexto de produção e circulação, seus elementos composicionais próprios e suas características da linguagem”.

Observamos, portanto, que a professora levou os alunos a conviver com o gênero em ambas as modalidades da língua, além de perceberem suas características e especificidades e de obterem recursos diversos que poderiam ser utilizados nas produções de suas entrevistas. Junto a isso, percebemos também que os alunos passaram a ter um olhar mais crítico e cuidadoso sobre a produção desse gênero, a partir da percepção das particularidades que envolvem o gênero e as situações de produção do mesmo.

A professora mostra ainda mais uma entrevista oral e, em seguida, pede que os alunos respondam à pergunta que aparecia no roteiro de análise sobre as diferenças existentes entre as entrevistas orais e escritas. Os alunos, então, demonstram ter percebido algumas diferenças e semelhanças entre elas:

AULA 7

PB: A atividade que voltou pra vocês continuarem em casa tinha duas questões relacionadas a uma espécie de comparação com as duas modalidades: a fala e a escrita. Queria que alguns dissessem essas diferenças. Vou escolher três pessoas pra dizer que diferenças percebem nessas duas modalidades. Na entrevista oral e na entrevista escrita. Alguém pra dizer, pausadamente, pra todo mundo ouvir, tá certo? Que diferença existe, se é que você acha que existe, na modalidade oral, na entrevista pra modalidade escrita?

A: Na oral dá pra ver que faz a pergunta (incompreensível) Não quer responder essa pergunta, não responde ou capta até mesmo a expressão deles. Na escrita não, eles podem cortar... (Incompreensível)

PB: Quem mais quer falar?

A: (incompreensível)

PB: Nas duas tem o suporte né? Que é onde é veiculado... Rádio, TV, internet...(incompreensível)

A: Na oral normalmente são menos elaboradas (incompreensível)

PB: Por que tu acha que na oralidade as perguntas são menos elaboradas?

A: Porque pensa na hora (incompreensível)

A1: (incompreensível)

PB: [...] E Z. disse que... Como foi, Z.? Que ela tava lendo... (incompreensível)

A: O roteiro da entrevista.

PB: Então é uma entrevista escrita falada?

A: Não...

PB: Isso pode justificar o quê, pra gente? Que ela se organizou e preparou um texto escrito pra depois falar. Né?

Dentre as características da modalidade oral da entrevista destacadas pelos alunos nesse trecho de fala, uma aluna aponta para a utilização de textos escritos como apoio para a produção de textos orais, o que mostra uma organização e preparação para essa produção de texto. A professora destaca que essa organização é uma estratégia que pode ser utilizada pelos alunos. Conforme Leal e Seal (2012, p. 80),

Nas situações de entrevista, são comuns as estratégias de usar apoio da escrita, por exemplo, por meio de roteiros de perguntas ou de temas a serem abordados, que são consultados pelo entrevistador [...]. Desse modo, ao tratarmos sobre entrevistas, podemos sugerir o desenvolvimento de estratégias de entrevistar usando o roteiro, mas sem ficar restrito a ele.

Nesse sentido de levar os alunos a construir estratégias para a preparação para a produção do texto oral, a professora propõe que os alunos realizem relatos orais de experiência de leitura de livros literários. Como eles realizam um projeto bimestral de socialização de leituras, chamado “biblioteca da turma”¹¹, ela aproveitou que estava focando mais a modalidade oral da língua para que a socialização desse bimestre servisse também como espaço de trabalho com a fala planejada, uma vez que, de acordo com Antunes (2003), “planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências

¹¹ Trata-se de um projeto elaborado pela professora B, junto com outra professora da escola, a partir do qual os alunos devem ler dois livros literários por bimestre, um escolhido por eles, e outro que faz parte da biblioteca da turma, independentemente do conteúdo que estiver sendo trabalhado em sala. Essa “biblioteca” é montada pelas professoras com livros que elas consideram adequados para a faixa etária e a maturidade de cada turma. A cada bimestre, há uma atividade de socialização diferente.

que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver?”. Observamos abaixo o trecho em que a professora orienta os alunos para a realização dessa atividade:

AULA 7

PB: [...] É um livro que você vai fazer a socialização como um exercício da biblioteca da turma. A socialização é o seguinte... A gente precisa fazer em casa. A pessoa ficar na frente do vídeo, na frente do vídeo. O livro... Eu li tal livro, eu gostei muito.... É um exercício de oralidade em um outro gênero. Você faz um pequeno vídeo, um relato da sua experiência de leitura. [...] Sabe que eu quero com isso? Que vocês façam um exercício rapidozinho, em casa, de oralidade, pra treinar a sua fala. Aí você faz esse vídeo. Certo? Não precisar ser longo, dizendo qual foi livro, mostra o livro. Tá? Lê um trecho do livro e depois a gente vai fazer uma socialização. Tá?

[...]

PB: O que importa desse exercício com a biblioteca da turma é que [...] você treine a fala planejada, certo? Você faz um esquema em casa, do que você vai falar, e você treina sua fala. Tá? É esse o exercício. O principal foco não é você aparecer no vídeo, é o vídeo. Se você não quiser colocar a sua imagem... mas sua voz é importante aparecer, tá? Então é um exercício de fala organizada. Não é, 'vou pegar agora fazer um vídeo', não! Você se orienta, se prepara, tá? Pra esse exercício, que está dentro dessa reflexão sobre as modalidades da língua portuguesa da fala e da escrita, certo? E que não é o gênero entrevista, mas que é um exercício para entrevista. Postura na sua voz, ficar clara, ficar audível. Tá?

[...]

PB: Aí é isso, exatamente, que eu quero ver como é que você vai organizar a fala. Porque se eu trago um roteiro pra você, aí não vai ter essa possibilidade de eu ver como é que você tá organizando a sua fala. Entendeu? Especificamente para essa atividade não vai ter roteiro. Porque eu quero ver a organização da sua fala, como é que você se organiza pra falar e registrar isso, registrar essa fala.

Nesse trecho, a professora enfatiza a necessidade de os alunos se preocuparem com o planejamento da fala para essa situação, que exigia um pouco mais de formalidade por parte deles. Ela introduz, para isso, um novo gênero, o relato de experiência, que não é abordado de maneira profunda, mas funciona como suporte para auxiliar posteriormente os alunos na produção da entrevista. Mais uma vez, vemos que a professora procura articular todas as atividades, mesmo uma que não estaria situada no trabalho com o gênero entrevista, como a da biblioteca da turma, de forma que elas sejam relevantes e tenham sentido juntas.

Em seguida, a professora retorna à entrevista que havia sido produzida por alunos da escola, mas que não tinha conseguido exibir devido ao áudio, e diz aos alunos que realizou uma transcrição da mesma para que eles pudessem ter acesso a ela, bem como perceber determinados recursos que poderiam utilizar ao fazer a transcrição de suas entrevistas.

A partir da transcrição, ela discute rapidamente algumas particularidades das modalidades oral e escrita da língua, sobre as quais trataremos posteriormente, e, em seguida, aproveitando a presença do professor Luiz Antônio Marcuschi na entrevista transcrita, ela exhibe alguns slides abordando as relações entre essas modalidades da língua e o *continuum* proposto por esse teórico.

Após apresentar o *continuum*, a professora pergunta se os alunos compreendem o porquê de cartas pessoais estarem perto de outros gêneros como conversa ao telefone, por exemplo. Os alunos demonstram compreender o conceito proposto pelo autor e explicado pela professora:

AULA 7

PB: [...]Vou para os extremos, tá? Cartas pessoais, bilhetes, outdoors, inscrições de paredes, avisos, do lado da fala, junto com conversas públicas, conversa no telefone, conversa espontânea. Por quê? O que vocês acham?

A: Porque é o que mais se parece com a fala.

PB: Por quê?

A: São feitos de fala, são falas que não são falas...

A2: São falas escritas!

[...]

A2: Eu ia dizer que a finalidade é a mesma, só que num caso ele escreve e no outro ele fala.

PB: Isso é importante, a intenção comunicativa é uma situação de formalidade só que tem a modalidade escrita, o artigo, o documento oficial e tem a modalidade falada: a exposição acadêmica... não significa dizer que aqui é menos elaborada ou não planejada e lá é elaborada e planejada. As duas são elaboradas e planejadas dentro do seu contexto.

Observamos, pois, que os alunos, a partir das proposições feitas pela professora, demonstraram compreender os conceitos abordados e a perspectiva do *continuum* da fala e da escrita. A partir dos slides, a professora faz uma exposição sobre as relações entre fala e escrita na visão de teóricos como Irandé Antunes e o já citado Luiz Antônio Marcuschi, bem como sobre as características do gênero entrevista e suas especificidades na fala e na escrita. Dessa forma, os alunos têm acesso a teorias aprofundadas e atuais sobre tais relações. Além disso, junto às características do gênero que eles observaram por suas experiências de leitura e audição, a professora trouxe outras, para enriquecer o conhecimento dos mesmos.

Na aula seguinte, a professora deu início à socialização dos relatos de experiência dos alunos. À medida que eles iam apresentando, ela fazia observações e questionamentos sobre o processo de planejamento da fala para a produção do texto, como no trecho de fala a seguir:

AULA 8

PB: Deixa eu perguntar uma coisa, em algum momento você leu o que você tava falando? Você tem o texto aí?

A: Não, eu deixei em casa. Foi assim, eu pensei tudo que ia falar e anotei tudo. Depois eu fiz alguns tópicos e segui os tópicos.

PB: Aí tu ia seguindo os tópicos? Copiou no papelzinho e ia olhando... A idéia é não fazer na doida. Então, como parte do relato da sua leitura, você conta alguma coisa, entendeu? Não é fazer a resenha, pegar a resenha e ler. Como eu conheço texto dela, eu sei que algumas coisas ela colocou da resenha, mas não foi lido, ela adaptou. Ela fez uma adequação. Então isso é possível, também pode.

Observamos, portanto, que a aluna, para produzir seu relato de experiência, fez uso de uma das estratégias de organização e planejamento da fala que haviam sido sugeridas pela professora, por meio da preparação de um roteiro de fala que utilizou em seu texto, mas sem se prender a ele, conforme sugerem Leal e Seal (2012).

Ela também chama atenção para a utilização de um roteiro de fala no vídeo de outra aluna em que esse uso se faz de forma mais explícita:

AULA 10

PB: Pessoal, olhem. Quero destacar que tá com o papel na mão. Vocês perceberam que ela tava seguindo um roteiro?

A: Não.

A1: Eu percebi.

PB: Foi uma espécie de roteiro, o que é muito bom você fazer isso. Se você vai se apresentar em alguma ocasião pública. Pra vocês, por causa do nervosismo, por causa da própria situação comunicativa da fala que é rápida, que é dinâmica. Você vai, volta, retrocede, avança, volta, mas mantém a coerência. E porque é um texto e um texto, fundamentalmente, para se caracterizar como texto ele precisa ter textualidade, essa relação de coesão com a introdução com o desenvolvimento, com a conclusão. Então, o roteiro é uma boa dica pra pessoa treinar essa fala, para não se deixar, digamos assim, dependendo da adequação, se você não tiver muito tempo. Esse vídeo, por exemplo, a gente tinha um tempo, a gente estipulou um tempo, então você adequa aquele tempo à sua fala. Inclusive é uma dica, também, você colocar em cada tópico, por exemplo, trinta segundos, um minuto. Porque você sabe mais ou menos a quantidade de tempo que você tem pra falar sobre alguma...

A professora, nesse trecho de fala, mostra ter a percepção de que não há apenas um oral, mas que essa modalidade varia conforme a situação de comunicação. Junto a isso, ela demonstra, também, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, nos orais mais formais, é possível preparar a fala, planejá-la, para, assim, ter um maior controle da mesma nos momentos de interação.

Nas demais apresentações dos alunos a professora tomou o mesmo cuidado de chamar atenção para a maneira como eles planejaram a fala, bem como de deixar claro que planejar a fala não significa oralizar um texto escrito, como alguns alunos pensavam.

Posteriormente, a professora entrega aos alunos um roteiro de preparação de entrevistas¹², o qual ela adaptou do livro didático “Para Viver Juntos”, que não era o adotado pela escola. Esse roteiro indica como os alunos devem proceder para a realização da entrevista, desde a escolha do entrevistado, a pesquisa sobre sua vida pessoal, a preparação das perguntas, até a produção da entrevista em si, com os cuidados que os alunos deveriam tomar para criar um ambiente adequado para a produção e a socialização das mesmas. Conforme Leal e Seal (2012),

¹² Ver Anexo D - Roteiro de preparação de entrevistas adaptado pela professora B.

Refletir acerca de quem serão os entrevistados, qual será o local a serem realizadas as entrevistas, quais serão as perguntas a serem feitas, bem como a forma de coleta e registro de dados e, necessariamente, sua socialização, são etapas que precisam de planejamento dos docentes com os alunos, ou seja, do contexto de produção da entrevista.

Observamos, portanto, que a professora teve o cuidado de realizar esse planejamento, o que deu subsídios para que os alunos realizassem as entrevistas de maneira mais segura. Junto a isso, é importante notar que a professora não se prendeu ao livro didático adotado e, ao utilizar essa outra coleção, também realizou adaptações, de maneira que a atividade proposta se adequasse mais à turma em questão.

Sobre a importância do roteiro de perguntas para as entrevistas, a professora, enquanto lê o roteiro que entregou aos alunos, faz algumas observações pertinentes:

AULA 8

PB: “O entrevistador precisa ter em mãos o roteiro da perguntas, previamente planejadas com base nas informações recolhidas no período da pesquisa”. Por quê? Porque vai guiar aquela entrevista pra você não ficar improvisando. Porque o improviso, ele pode até acontecer, mas baseado nas respostas do entrevistado. [...] “O roteiro de perguntas é uma orientação, não precisa ficar restrito a ele. Aproveite a fala do seu entrevistado e, se for o caso, troque a ordem das questões ou improvise questões interessantes.” Só se for o caso, na hora, tipo assim: a pessoa responde uma coisa que você quer saber, detalhadamente, alguma coisa, algum detalhe. Ai você pergunta: “dá pra você explicar melhor isso?”. Entendesse?

Ao destacar a importância e o papel desse roteiro para a entrevista, a professora levou os alunos a iniciarem a preparação das perguntas, já com essa percepção de que poderiam incrementar as mesmas ou alterá-las a partir das respostas que fossem surgindo. Ela, então, entregou perfis biográficos e entrevistas que foram feitas por outros alunos da escola com o objetivo de trabalhar a identidade de cada um, e solicitou que observassem as perguntas que tinham sido feitas, a partir das quais eles poderiam elaborar as próprias perguntas e ver aquelas que não lhes interessava fazer. Desse modo, além do convívio com entrevistas orais e escritas, os alunos tiveram também acesso a textos de outros gêneros que envolviam perguntas, de maneira que dispuseram de diversos recursos para produzir o roteiro de perguntas e, conseqüentemente, a entrevista.

Após os alunos realizarem a produção das entrevistas, em momentos fora do horário das aulas, a professora deu início à socialização das mesmas, ou seja, à exibição dos vídeos produzidos pelos alunos. Nesse momento, ela colocou os alunos que não estavam apresentando suas entrevistas na posição de avaliadores:

AULA 11

PB: Vamos tentar assistir em silêncio, tá bom? Prestem atenção, que eu gostaria muito que vocês também colaborassem nesse processo de avaliação. Se vocês gostaram das perguntas que foram feitas, do comportamento da entrevistada. Se vocês percebem que o ambiente foi bem ou mal selecionado pra fazer a filmagem. Tudo isso. Eu gostaria que vocês participassem do processo de avaliação, entendeu? Pra não ficar uma coisa exclusiva da professora porque vocês que tiveram essa vivência do gênero entrevista têm total condições de dizer “essas perguntas aí não foram bem elaboradas ou foram muito bem elaboradas, a entrevistadora poderia fazer isso [...]”. Algumas coisas que a própria organização da entrevista pode ter ajudado ou prejudicado.

Ao solicitar essa atitude dos alunos, ela não só faz com que eles participem mais e de maneira mais consciente do processo de socialização, como lhes concede uma maior autonomia como produtores de texto capazes de analisar criticamente as produções.

As produções dos alunos, embora seguissem as características do gênero e apresentassem perguntas interessantes, tinham muitos problemas de ruído que impossibilitavam a escuta, além de, em algumas, ficar evidente a falta de planejamento da fala por parte dos alunos. Ao perceber essas características, após a apresentação de algumas entrevistas, a professora chamou atenção para a necessidade de organização do local de realização da entrevista, bem como para o fato de que alguns alunos não fizeram uso das orientações dadas por ela nos momentos de preparação:

AULA 11

PB: Olha só, vê só, pessoal! Quais foram os objetivos das entrevistas quando a gente começou esse projeto?

A: Conhecer o outro!

PB: Vejam, conhecer um ao outro que era, exatamente, esse objetivo temático de vocês se conhecerem. E pragmático era o trabalho com o gênero entrevista para a gente começar a estudar as relações entre o texto falado e o texto escrito. Certo? Eu queria que vocês fizessem uma autoavaliação em casa da sua entrevista e o que foi que vocês se apropriaram de tudo que a gente discutiu aqui. O que foi que vocês se apropriaram e fizeram uso da entrevista de vocês. Porque assim, eu acho que a gente vai ter um longo trabalho de reescrita, de produção, inclusive de questões técnicas, pra gente se reorganizar. Numa segunda etapa, pensando agora, talvez dê pra gente refletir melhor quando a gente estiver fazendo a transcrição. Mas veja, quem ficar assim desse jeito, algumas quase sem dar pra ler tem que repetir de novo, tá? A gente tá fazendo uma observação no geral e vamos ver como é, quem foi que... Me parece que às vezes, em algumas que, não em todas, em algumas me parece que vocês pegaram “vamos fazer uma entrevista agora” aí...

[...] Então, toda aquela pré-produção, aquele roteiro, parece que muitas partes foram puladas. Então assim, não tô falando generalizado, não, tô falando o que eu tô percebendo até agora, sabe?

Nesse trecho de fala da professora, observamos a coerência com que ela trata as produções dos alunos, retomando todos os pontos que ela tinha abordado para a produção do texto, desde o tema e o objetivo geral, até os aspectos mais específicos relacionados à produção do gênero, os quais foram abordados por ela nos diferentes momentos de preparação

para a produção. Além disso, podemos perceber também que ela cobra dos alunos uma postura reflexiva acerca do próprio texto, abrindo possibilidades para que eles percebam os próprios problemas e possam trabalhar para melhorar os textos produzidos, adequando-os aos objetivos propostos inicialmente.

Para deixar mais claro o que desejava ver nas entrevistas dos alunos, a professora exibiu uma entrevista que ela realizou com um aluno de outra turma da escola, a fim de mostrar como se preocupou em preparar o ambiente para a realização da entrevista e em ter em mãos o roteiro de perguntas, por exemplo. Depois, ela iniciou uma reflexão com os alunos sobre como essa falta de planejamento da entrevista que realizaram poderia decorrer da concepção que provavelmente ainda tinham de que a fala dispensa planejamentos:

AULA 13

PB: Então eu preciso muito que vocês reflitam sobre isso. Porque muitas entrevistas eu percebi que não houve o planejamento apropriado para a modalidade oral, certo? Porque vocês chegaram com o pressuposto de que na fala pode tudo. A fala é desorganizada, a fala é improvisada. E a gente que exatamente reverter essa forma, essa dicotomia, de que a fala é desorganizada e a escrita é organizada. Entendeu? A gente quer perceber a organização da fala, que é específica. Essas especificidades, então eu preciso insistir com vocês, tá? Pronto. Isso eu acho importantíssimo, tá? Vocês perceberem as especificidades, não a oposição. A especificidade de cada modalidade, tá? Da fala e da escrita e não a oposição, gente. Não queria que vocês alimentassem a ideia dicotômica da fala e da escrita porque ela não existe, a gente já trabalhou isso. Já viu que essa produção da entrevista ilustrou bastante isso. Que ainda há uma ideia de fala é desorganizada. Vamos fazer uma entrevista ali? Pronto, aí faz uma entrevista assim, sem um projeto, sem uma organização. Quando, na verdade, é necessário essa organização também para a fala...

A avaliação da professora incide, portanto, em variados aspectos do gênero, tanto extralinguísticos quanto linguísticos, da mesma maneira que sugerem Melo e Cavalcante (2007). Apesar de mostrar aos alunos que sentia a necessidade de que eles refizessem as entrevistas, a professora, ao perceber que não teriam tempo hábil para isso durante o semestre em questão, optou por passar para as atividades de transcrição e retextualização das entrevistas produzidas pelos alunos, mesmo elas trazendo os problemas relatados.

Para introduzir a atividade de transcrição e dar aos alunos alguns direcionamentos sobre como ela deveria ser feita, a professora trouxe uma atividade do livro “Para Viver Juntos”, a mesma utilizada pela professora A, sobre marcas de oralidade na entrevista. O fato de ambas as professoras de nossa pesquisa utilizarem essa atividade pode ser apenas uma coincidência, mas pode também ser um indicador de que são poucos os livros didáticos disponíveis que abordam essas questões e que se voltam mais explicitamente para as especificidades da oralidade, bem como deixa claro a postura de ambas de buscar um material que complemente o trabalho que realizam em sala de aula. Isso fica mais evidente na prática

da professora B, uma vez que a coleção em questão não é a adotada pelo Colégio de Aplicação.

A professora, então, iniciou a atividade lendo o trecho da transcrição presente no livro da maneira como acreditava que seria oralmente, por meio das notações de transcrição existentes no texto, e pediu que os alunos memorassem suas entrevistas e buscassem estabelecer as semelhanças entre elas e o texto em questão. Após a leitura, ela discutiu com os alunos sobre algumas especificidades da fala e da escrita e acerca das limitações existentes no processo de transcrição de fala:

AULA 13

PB: Vejam só, vocês acham que essa é uma espécie de norma de indicativos de transcrição condiz com a realidade da fala? O que vocês acham? Esse modo de transcrever ele reproduz a fala?

A: Não perfeitamente.

PB: Não perfeitamente por quê? O que é que falta?

A: (incompreensível)

PB: Vê só, vou pegar esse exemplo que Ana falou. Quando a gente bota “rir” entre os parênteses, o jeito que uma pessoa que vai reproduzir isso pode não bater com o jeito que esse texto foi produzido.

A: (incompreensível)

PB: Tem a forma de rir, um ri ‘hahaha’, outro ‘hihihi’... Então, o que é que esse exercício de transcrição mostra pra gente? O que é que mostra esse exercício de transcrição. Ele reproduz exatamente a fala?

A: Não.

A transcrição, portanto, se coloca como uma atividade bastante complexa, conforme Leal e Seal (2012), por envolver nuances das duas modalidades da língua que poderão ou não ser mantidas, devido tanto à decisão do produtor do texto, quanto às limitações que ambas as modalidades impõem.

A professora sugere, então, que os alunos que queiram façam o exercício do LD sobre transcrição e que, seguindo as notações presentes nesse exercício, realizem a transcrição de, pelo menos, um trecho da entrevista que produziram, e, posteriormente, tentem fazer a retextualização para transformar a entrevista oral em uma entrevista escrita, com suas características particulares. Embora não tenha detalhado como os alunos deveriam proceder nesse momento, todo o trabalho anterior da professora sobre as características das duas modalidades da entrevista e as discussões sobre retextualização serviram de suporte para que os alunos realizassem a atividade. Posteriormente, ao analisar as retextualizações e durante a avaliação escrita dos alunos, a professora percebeu alguns problemas conceituais em relação ao processo de retextualizar, que ela tentou esclarecer com os alunos, expondo slides sobre o tema e abordando novamente as relações entre fala e escrita, de modo a deixar mais claro o que precisariam fazer para retextualizar determinado texto.

A avaliação escrita¹³ que a professora fez com os alunos abordou o trabalho com a oralidade na sala de aula, além de conter um trecho de entrevista transcrita a partir do qual os alunos deveriam analisar os recursos de transcrição utilizados e fazer uma retextualização para uma entrevista escrita. Junto a isso, os alunos deveriam fazer um relato de experiência escrito sobre o trabalho que realizaram com as entrevistas, refletindo sobre a importância de saber ouvir na sala de aula e, por fim, os alunos deveriam assistir a uma entrevista oral, a partir da qual escreveriam sobre as características do gênero. Por meio dessa avaliação, a professora contemplou os temas que foram abordados durante o bimestre e, junto às produções dos alunos e suas participações em sala de aula, levou-os a sistematizar o conhecimento construído.

Posteriormente, a professora deu início à última etapa do projeto sobre entrevistas, que objetivava envolver a análise linguística das entrevistas produzidas pelos alunos. Para introduzir o que iriam trabalhar, a professora deu exemplos da importância, por exemplo, da seleção vocabular para a construção dos textos:

AULA 16

PB: [...] É a terceira etapa desse projeto que a gente vai sistematizar. Porque quando eu falava assim: pessoal, olha essa correção lexical, escolhe a palavra mais apropriada, eu tava falando de uma questão gramatical aí. Eu estava falando... Quem quer dizer? Que questão gramatical eu tava falando aí? Especificamente relacionada ao repertório vocabular, à escolha de palavras mais apropriadas com determinado sentido, pra provocar efeitos mais... As questões gramaticais que vocês já estudaram. [...] Então vejam, especificamente, tanto na oralidade quanto na escrita você seleciona um substantivo específico para conseguir uma determinada solução comunicativa. Se você usar como “coisa”, “negócio”, alguma questão linguística pode ter aí por trás. Seja o contexto sociocomunicativo em que... é seu amigo e ele vai entender o que é esse “negócio”, essa “coisa”. Ou, seja um problema de ausência de repertório, falta de repertório de substantivo pra dizer que não é esse “negócio”, é um... estojo. Pra perguntar na entrevista escrita ou na entrevista oral, tem um objetivo ali, tem um objetivo. Se eu não for tão clara, a pessoa vai perguntar: “O que você quer dizer com solidão? O que você quer dizer com saudade? Você sente saudade de alguém?” Você não pode dizer você sente saudade daquilo, disso? Entende? Alguma outra palavra que já foi usada.

Em seguida, ela trouxe uma fábula de Monteiro Lobato, “O Galo que Logrou a Raposa”, em que, ao final, há uma discussão entre Narizinho e Dona Benta sobre a gramática, para discutir com os alunos a concepção de gramática que adotariam na atividade a ser realizada, ou seja, uma concepção segundo a qual “a gramática não é a dona da língua”.

Posteriormente, ela explica aos alunos como fariam a atividade de “pesquisa linguística”. Inicialmente, ela pede que os alunos peguem suas gramáticas normativas e

¹³ Ver Anexo E - Avaliação escrita elaborada pela professora B.

solicita que, nelas e em seus livros didáticos, na seção denominada “A língua em foco”, eles observem as conceituações trazidas em relação às classes gramaticais. Em seguida, a partir dessas conceituações, eles deveriam fazer uma análise das falas em suas entrevistas, destacando suas especificidades:

AULA 17

PB: Você vai pegar ‘A língua em foco’ e vai olhar os substantivos, adjetivos, vai dar uma olhadinha nos artigos e numeral e depois pronomes. Até aí. Não dá tempo da gente conceituar tudo por questão de conteúdo, não se trata disso. É uma pesquisa linguística, a gente vai ouvir e vai tentar ver quais são as especificidades dessa fala no que diz respeito à flexão do substantivo, flexão do adjetivo, uso dos pronomes relatores retomando outras ideias, adjetivos que são usados como forte fator argumentativo e por aí vai.

Tal proposta de “pesquisa linguística” só foi possível porque os alunos, mesmo sendo do sexto ano, já tinham certo domínio dos conceitos gramaticais a serem abordados. Em outras turmas, como a da professora A, por exemplo, em que esses conceitos não tinham sido ainda construídos pelos alunos, isso não seria possível. Vê-se, então, que a professora fez uso do conhecimento da turma para poder propor essa atividade, a partir da qual os alunos fizeram uso dos saberes que já possuíam, e que, ao mesmo tempo, tiveram que ultrapassar esses saberes e construir novos.

Para esclarecer os alunos sobre os objetivos da pesquisa linguística, a professora trouxe uma transcrição feita por ela mesma de uma entrevista com o professor Sírio Possenti, e que havia tentado exibir, mas que não conseguira por problemas de áudio. A partir da entrevista, a professora inicia uma pequena análise da fala do professor, exemplificando para os alunos como deveriam fazer em suas pesquisas de análise linguística. Ela foca, então, a seleção vocabular, para mostrar uma maneira como os alunos poderiam analisar os substantivos e os adjetivos:

AULA 18

PB: Então linguista é um bicho que, pra quem é aluno, não é o lugar de listar o certo ou errado. Mas é também isso. Ele sabe que as sociedades organizadas, de certas maneiras com hierarquias sempre significam que quem tá em cima impõe não só a lei, o padrão, a política, mas também uma língua e o modo de falar. E impõe outra coisa que é mais grave, impõe aos outros a convicção de que eles não sabem falar, quando de fato eles sabem. (aluno comenta algo) [...] Foi um modo carinhoso né? Isso aí foi o que ele fez. Por que será que ele se chamou de bicho? A gente às vezes faz uma reflexão semântica, às vezes faz uma reflexão morfossemântica quando a gente vai pra classe de palavras. [...] E aí, nesse caso, quando existe a situação adequada a gente vai fazer isso, nas pesquisas linguísticas, nosso primeiro passo para essa abordagem dessas regras.

A professora, então, sugere seis temas que envolviam classes gramaticais, a partir dos quais, inicialmente, os alunos deveriam, em grupos, destacar no livro didático o conteúdo teórico relacionado a esses temas e, nas entrevistas que produziram, analisar o uso dessas classes gramaticais, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Para auxiliá-los, ela traz um trecho de um texto de Sírio Possenti, do livro “Questões de Linguagem”, a partir do qual ela mostra como é possível que eles construam seus próprios conhecimentos sobre a gramática da língua, sem precisar se deter nas definições existentes nos manuais de gramática normativa. Em seguida, a professora passou em cada grupo, orientando-os sobre algumas etapas a realizarem na pesquisa e, na aula seguinte, pediu que os alunos realizassem a socialização dos trabalhos

Nas primeiras apresentações dos alunos, foi possível notar uma ênfase nos conceitos pesquisados nas gramáticas e pouco cuidado em relação às análises dos textos produzidos por eles. A professora, então, chamou atenção para esse fato, demonstrando que eles precisariam refazer a análise voltando-se mais para os aspectos relacionados aos usos da língua:

AULA 21

PB: Tem algumas coisas que a gente vai acrescentar nessa pesquisa inicial que vocês fizeram que tá, digamos assim, conceitual, com alguns exemplos, mas eu queria que a gente ampliasse pra uma análise do discurso no sentido de dizer porque acontece tal uso de determinada locução ou de determinado substantivo e não de outro. Ou seja, na análise de vocês, precisa também incluir a atribuição de sentido dessa nomenclatura que você já consegue identificar porque você já tem o contato com a gramática normativa há muito tempo. [...] Então os conceitos eles devem aparecer mais sucintamente a ponto de não diminuir o tempo da análise. E a análise não é uma simples classificação do tempo verbal, por exemplo, ele começou a fazer uma análise interessante no que diz respeito ao uso do verbo no infinitivo na pergunta. Porque tinha um determinado objetivo específico, então o verbo não precisava vir conjugado, ele vinha mais aberto no seu infinitivo. E o tempo presente usado nas respostas também tinha um sentido, não era simplesmente porque era o tempo presente. Esse é o ponto que a gente precisa avançar, nas atribuições de sentidos. Por que é que o usuário da língua faz essa escolha no momento da fala ou no momento da escrita. Tá certo? A gente precisa avançar nesse sentido. Pra gente sair um pouquinho daquele ranço da decoreba da gramática e sim passarmos a atribuir sentidos a esses usos da gramática, dessas nomenclaturas.

Ao buscar realizar um trabalho pautado na análise linguística, partindo dos textos produzidos pelos alunos, conforme propõe Geraldi (1997), a professora se esforça por levar os alunos a se colocarem efetivamente na posição de pesquisadores da língua. A atividade que ela propõe abre um espaço significativo para que os discentes percebam que a gramática normativa não abarca todos os fenômenos da língua e que os usuários da língua fazem usos que fogem àquelas regras e nem por isso estão “errados”. Junto a isso, ela destaca também as particularidades de uso da língua nas modalidades oral e escrita, solicitando que os alunos atentem para essas diferenças, inclusive para as decorrentes de variedades linguísticas:

AULA 21

PB: Outra coisa que eu queria destacar é que muita gente não deixou claro que a análise ia fazer era na modalidade oral ou na modalidade escrita. Porque a gente sabe que tem especificidades e que essas especificidades, elas promovem determinadas reações nas pessoas. Como, por exemplo, na fala em um determinado contexto, se você não fizer a concordância do substantivo e adjetivo conforme a gramática normativa, você pode sofrer um preconceito linguístico. Porque ou você não estudou ou infelizmente não sabe falar. Então, existe essa reflexão que a gente falou várias vezes aqui e que dá pra você fazer essa reflexão. Na fala, por exemplo, quem trabalha com pronome, que dá pra gente explorar, a gente tem, dependendo da situação discursiva, se for de mais informalidade uma repercussão maior do mesmo pronome que na escrita, que temos tempo de substituir, de utilizar mais pronomes. E dar exemplos dentro do texto das entrevistas, pra não ficar um negócio solto, ta certo?

Embora os alunos tenham feito apenas algumas análises superficiais inicialmente, a atividade proposta pela professora foi um grande passo para transformar as concepções de língua e de gramática que os alunos possuíam, além de promover novas reflexões sobre as mesmas.

Nessa sequência de aulas da professora, chamou bastante atenção o cuidado que ela teve de buscar articular todas as atividades, de maneira que elas ficaram coerentes e contínuas em relação ao tema de seu projeto e ao gênero em questão, além de ela também procurar articular todos os eixos de ensino, de maneira que a entrevista foi abordada, em suas modalidades oral e escrita pelos eixos da leitura, da produção de texto e da análise linguística.

4.2.3.4 Abordagem da variação linguística

Em relação às variedades linguísticas, a professora não realizou nenhuma atividade específica, mas aproveitou as oportunidades que surgiram, tanto em textos trazidos para discussão, quanto em posicionamentos dos alunos, para refletir sobre o tema. Ela destacou que estudariam mais especificamente questões relacionadas a esse tema no próximo bimestre.

Um desses momentos foi após o recesso, quando a professora discutiu sobre os falares dos alunos acerca dos livros que leram em casa. Ela os questionou sobre a possível organização da sua fala e, a partir disso, passaram a debater sobre a necessidade de adequação da linguagem aos diferentes contextos sociocomunicativos. Por meio dessa discussão, a professora contou aos alunos sobre a polêmica que envolvia a abordagem do fenômeno da variação linguística em um LD de educação de jovens e adultos e refletiu sobre ela com os alunos:

AULA 16

PB: A adequação é o que a gente precisa pra ser um falante competente da língua, nesse sentido de que em determinado momento a gente vai ser cobrado pra isso. Só exclusivamente nesse sentido, ou então, no sentido de que algumas pessoas, quando forem cobradas podem sofrer preconceito linguístico. Como, por exemplo, foi aquele caso, uma polêmica que deu no rádio... [...] É o caso do livro. O livro tem assim, é uma questão de flexão do substantivo, “pegar os peixe”. No livro... esqueci o nome do livro, mas eu vou trazer, porque no quarto bimestre a gente vai trabalhar com o preconceito linguístico. Mas o que eu quero dizer é o seguinte, o menino pergunta: e eu posso falar assim: “pegar os peixe”? Ai tá escrito lá: Falar você pode falar, agora tome cuidado com o preconceito linguístico. Então o que foi que aconteceu, todo mundo de uma certa linha de pensamento gramatical mais tradicional disse que os livros que o MEC estava doando para as escolas ensinavam a falar errado. Quando foi focado no livro, ali na verdade é um acontecimento linguístico de uma determinada classe social que muitas vezes não tem acesso à alfabetização, né? E ouve em casa e ouve os colegas, ele reproduz. E quando vai reproduzir em outro contexto sofre o preconceito.

Nesse trecho de fala, a professora discute com os alunos sobre a necessidade de eles se apropriarem de variedades diferentes da língua a fim de poderem utilizá-las nas diversas situações de uso, não só para terem sucesso no momento da interação, mas também para evitarem sofrer preconceito linguístico. Bagno (2002) e Possenti (1996) discutem a questão do preconceito linguístico mostrando que o mesmo se volta para aquelas variedades que diferem da variedade “cultura”, ou seja, aquela geralmente falada por pessoas de classes sociais desfavorecidas. De acordo com Possenti (1996), tal preconceito é maior quando nos referimos às variedades de uma mesma língua do que quando comparamos duas línguas; o autor afirma: “aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente” (p. 29). Antunes (2007, p. 104) discute a questão da variação a partir de uma perspectiva sociointeracionista – tal como a língua é tomada pela professora B – afirmando que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.

A autora, portanto, questiona os argumentos usualmente relacionados à valoração de uma variedade em relação a outra, mostrando que a característica plural da sociedade e das situações de interação se reflete na língua e no modo como ela se constitui.

Outro momento em que a professora tocou na questão da variação linguística foi após a leitura da fábula de Monteiro Lobato, “O galo que logrou a raposa”. Ao final do texto, havia uma discussão entre Narizinho e Dona Benta sobre o respeito ou não às regras gramaticais, ao que Dona Benta argumentou que a gramática não era a dona da língua. Após a leitura desse texto, um aluno questionou a professora sobre a diferença entre a forma como seus “erros” eram tratados na escola e a forma como se abordavam os “erros” os de outras pessoas fora da escola:

AULA 16

A: Você quer que a gente faça o quê?

PB: Eu quero só que a gramática não se sinta a dona da língua, porque ela não é. A gramática padrão, a gramática normativa...

A: Se você errar o verbo, você tira nota baixa, mas se aquele cara errar o verbo é variação linguística.

PB: [...] Aqui na escola você tem que aprender. Com certeza você tem que aprender a norma padrão, porque em alguns contextos você vai ser cobrado por ela. Então você não pode fechar os olhos pras variedades linguísticas porque elas estão aí em todas as partes. Isso é ciência da linguagem. A gente tem que tratar a língua como cientistas. Na verdade alguns só falam mas não refletem sobre o que falam. Tem que levar em conta que a língua tem muita coisa pra ensinar pra gente, como questões políticas, de poder, de dominação. [...]

A: Aí eu vou lhe processar por você esta desrespeitando minha variedade linguística [risos]

PB: Não, veja só, eu disse, uma das primeiras coisas que eu disse foi que vocês têm que aprender a norma padrão. E vocês vão ser cobrados pela norma padrão. Mas a gente não pode fechar os olhos pras variedades. Exatamente por isso que você não pode me processar por não respeitar a variedade, pois eu respeito a variedade. Eu só, como mediadora do estudo da língua portuguesa e da linguagem, é meu dever e a minha função fazer essa mediação. Dizer que, se você escrever assim num contexto de concurso, você vai ser eliminado. Eu até respeito que você me dê uma argumentação plausível se é a sua variedade. Você tá transpondo, mas ninguém vai querer saber disso lá fora, não. A gente aprende a norma padrão e faz uma vivência, quer dizer, quando eu digo a gente aprende, a gente estuda. A gente estuda, a gente reflete, porque até a própria língua padrão não tem como aprender porque ela é muito maleável. Então você vai estar a sua vida toda estudando a língua portuguesa.

Nesse diálogo entre a professora e um aluno fica claro como eles efetivamente estão refletindo sobre a linguagem, seus usos e sua valoração na sociedade. O questionamento feito pelo aluno é bastante relevante para que ele passe a compreender o porquê de estar estudando a sua língua materna, sob várias perspectivas. O posicionamento da professora, por sua vez, deixa muito claro que, tal como Possenti (1996), ela tem em mente que o papel da escola é ensinar a língua padrão, justamente para ultrapassar o que o aluno já sabe e levá-lo a ter acesso às diversas produções culturais da sociedade que se dão a partir dessa variedade da língua. Junto a isso, ao evitar discriminações e preconceitos linguísticos, tal ensino funciona também como um processo de inserção social, uma vez que, ligado ao aprendizado da língua está o aprendizado de outros saberes, dentre os quais os relativos “às *normas sociais* que

regulam o comportamento das pessoas em situação de interação verbal” (ANTUNES, 2007, p. 63).

A professora também chamou a atenção dos alunos, em determinado momento, para a variação linguística regional. Após fazer a leitura de um poema de Mário Quintana antes de iniciar as discussões sobre as análises dos textos orais a partir de classes gramaticais feitas pelos alunos, a professora os leva a refletir sobre o uso da palavra *guri* como um exemplo que poderiam seguir para realizar a análise:

AULA 22

PB: Olhe, outra coisa que eu queria falar. Quando ele utiliza a palavra 'guri'. Que reflexão linguística a gente pode fazer? [...] Gente, guri é o quê? Que classe gramatical? Classe de palavras. Substantivo. Olha, o que é que significa que é um substantivo? Ele está nomeando uma realidade. Que eles poderiam substituir por um sinônimo que fosse da nossa região, mais conhecido. Mas como Mario Quintana é do Rio Grande do Sul, então ele utilizou uma palavra, um substantivo que é mais comum lá. Que reflexão linguística a gente pode fazer sobre o uso do substantivo? Você entendeu o que é guri? Vocês sabem que a língua é uma questão identitária, da minha identidade, tá certo? Que existe uma variedade linguística muito ampla, porque a língua é uma questão identitária, existe a variedade linguística. Mas eu uso a língua que eu me identifico com meu contexto. [...] Essa nomenclatura, variedade linguística, a gente já viu desde o começo do ano que o uso do substantivo, a seleção lexical. Porque houve uma seleção lexical motivada pela identidade do autor. Porque ele é de lá, entendeu? Então isso aí seria um avanço em termos de análise linguística que eu gostaria de ver em sala de aula.

A partir do poema, portanto, a professora faz uma análise da mesma maneira que havia proposto aos alunos, mostrando-lhes que o uso de determinadas palavras, no caso de substantivos, pode representar influências na língua, decorrentes, como no exemplo, do lugar de origem do falante. A professora, no entanto, não se prende apenas à descrição da variedade, mas busca também os fatores que a geraram e que levaram o falante a utilizá-la. Nesse caso, ela atribui a escolha do autor a uma questão identitária, mas essa escolha poderia, em outros casos, ser interpretada pelos alunos de outra maneira a depender do que observassem em seus objetos de análise.

Assim, embora inicialmente a professora B não tenha se proposto a trabalhar diretamente com o fenômeno da variação linguística, esse tema foi abordado em diversas facetas e trabalhado com os alunos à luz da concepção de linguagem na qual a professora se baseia.

4.2.3.5 Abordagem das especificidades da modalidade oral da língua

A busca por refletir sobre aspectos específicos da oralidade foi percebida em pelo menos oito momentos das aulas da professora, que procurou levar os alunos a refletirem sobre

essas especificidades em relação a diferentes aspectos de utilização da língua. De acordo com Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 98), “do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuam conjuntamente na construção de significações”.

Assim, inicialmente, durante o exercício de análise de entrevistas escritas, a professora fez questionamentos sobre a diferença entre entrevistas realizadas nas duas modalidades da língua, se havia algum indício de que aquela entrevista havia sido feita primeiramente na modalidade oral, etc. O primeiro fator que os alunos destacam é a presença de marcadores não-linguísticos na modalidade oral da língua, conforme apontam Fávero, Andrade e Aquino (2009). Assim, eles dão destaque à emoção mais presente nessa modalidade:

AULA 3

PB: O que vocês acham que diferencia uma entrevista oral, um vídeo e uma entrevista escrita, lendo? É a mesma coisa?

AI: Porque assim quando a gente lê um texto a gente não vê... O sentimento da pessoa na hora...

PB: Na escrita não, na oral dá pra perceber porque você tá vendo a pessoa falar, ouvindo a pessoa falar. Você vê os gestos, né? Você vê o processo da comunicação em ação, digamos assim... Direta! Instantâneo, feito tirar leite da vaca. Né?

Outro fator que os alunos destacam é a vergonha no momento de falar ou de fazer uma pergunta oralmente:

AULA 4

PB: Então vejam só. No momento de elaboração das perguntas, tá certo? A minha reflexão que eu quero fazer com vocês é qual é a diferença de você fazer a pergunta na oralidade e você fazer a pergunta por escrito? O que é que muda?

A: Mais vergonha na oralidade. Na escrita você pode escrever o que quiser.

PB: E ninguém vai ler não?

A: Mas ninguém vai saber que sou eu.

PB: E tu não vai se identificar não, na escrita?

AI: Não.

Em relação à percepção dos alunos de que podem dizer o que quiserem na escrita, Lima e Beserra (2012, p. 64) destacam que, apesar de ter algumas características estruturais específicas e diferentes da escrita, “do ponto de vista discursivo, o texto falado não difere do texto escrito” e possui algumas características em comum com este, como a existência de um interlocutor que pode interferir no texto de várias maneiras, ainda que não esteja presente

fisicamente. A professora demonstra consciência desse fato ao questionar o aluno sobre sua identificação no texto.

A presença de elementos emocionais é destacada por Melo, Marcuschi e Cavalcanti (2012), segundo as quais o trabalho com a oralidade deve incidir sobre os aspectos corporais e prosódicos, ou seja, os elementos paralinguísticos, uma vez que eles “podem trair o falante, deixando transparecer algo que ele tenta esconder/ minimizar. Por exemplo, o corpo pode denunciar um comportamento emocional involuntário do falante (aceleração do ritmo cardíaco, tensão muscular, rosto enrubescido, tom agudo da voz)” (p. 98).

Em outro momento das aulas, quando discutem a leitura de um texto transcrito, a influência dos elementos paralinguísticos no texto oral é novamente percebida pelos alunos:

AULA 7

[...]

A: Isso não tem sentido...

PB: Por que não tem sentido, por que não tem sentido? Porque é uma transcrição e o que se perde, nisso?

A: A expressão!

A1: A emoção!

A2: A representação!

PB: Então vejam só, a gente quando faz essa transcrição, certo? A gente perde o momento que a fala foi produzida, num é?

Ainda na análise das entrevistas escritas, a professora solicita que os alunos atentem para a existência de marcas que evidenciem que aquele texto foi produzido na modalidade oral da língua:

AULA 5

PB: Na questão seis. As entrevistas escritas foram feitas originalmente na oralidade? É pra você ver se tem alguma coisa escrita, por exemplo, essa entrevista tem foi... alguma ligação óbvia, explícita com a oralidade e nós transcrevemos. Ou então se tiver essas expressões “tipo”, “né”, repetições, prolongamentos de vogais.

A: Não, não tem isso, é mais formal...

PB: Pronto aí você...

A: Não tem...

PB: Então, você não tem como dizer porque essas marcas não aparecem.

A: Só que aparece colchetes.

PB: Então, isso é uma marca da oralidade. Aparece “risos” ou então “entediado”.

Nesse trecho de diálogo entre a professora e os alunos, podemos perceber que, na abordagem das marcas da oralidade no texto, a professora trata como se os alunos já tivessem se apropriado desse conceito, não aprofundando muito o tema. Ainda assim, esse é um

momento que serve para que os alunos comecem a refletir sobre as regularidades da língua falada.

Após a exibição de entrevistas orais e da leitura da transcrição de uma dessas entrevistas, a professora também chamou atenção para as particularidades da modalidade oral da língua:

AULA 6

PB: Vocês acham que dá pra fazer uma análise de uma entrevista oral ouvindo e vendo pela primeira vez?

A1: Não

PB: Por quê?

A: (incompreensível)

PB: A velocidade? Isso que ele tá falando é uma especificidade interessante. Vejam só, quando você tá lendo um texto, você dá uma velocidade à leitura. Tem gente que lê mais devagar do que outros. Quando você tá ouvindo, o ritmo que é dado não é o nosso. Assim, entre aspas, porque se a gente for bom ouvidor, a gente escutar bem...

[...]

PB: Quando vocês estão fazendo uma análise do texto escrito e de um texto da oralidade, essa pesquisa de informações no texto muda? O que é que muda?

A: Presta mais atenção.

PB: Prestar mais atenção... Você presta mais atenção no escrito ou no vídeo?

A1: No vídeo

A2: Escrita!

Nesse ponto, os alunos chamam atenção para a dificuldade que têm de analisar um texto oral devido à “velocidade” do mesmo. É interessante que eles não apontam para uma possível efemeridade da modalidade oral, mas sim para o tempo que têm de contato direto com o texto.

A professora, por sua vez, valoriza o posicionamento dos alunos e aprofunda a discussão perguntando sobre a diferença na busca de informações em textos das duas modalidades, o que faz com que os alunos reflitam sobre a atenção que dão a textos falados e escritos.

Já durante a apresentação dos relatos de leitura dos alunos, a professora pergunta se eles percebem algum cuidado em relação à organização ou planejamento da fala, já que era esse seu objetivo inicial para essa atividade: que eles treinassem a fala planejada. A partir disso, eles discutem sobre dois aspectos aos quais dão destaque relativos às especificidades da modalidade oral: a organização e a presença de marcadores da oralidade:

AULA 10

PB: De olho no contínuo de Marcuschi, o que é que a gente pode dizer da fala dele? Sobre as especificidades da modalidade oral. Fala, relato, né? Agora, ele organiza ou ele não organiza?

A: Não organiza. Não organiza, mas dá pra entender.

PB: O que é que significa organizar? Significa só escrever no papel o que vai falar?

A: Não. Porque ele... (incompreensível)

PB: Então ele organiza mentalmente. Ele tem um esquema mental da apresentação. Há uma organização sim. Ou seja, não é que haja uma oposição entre fala desorganizada e escrita organizada. O modo de organizar é diferente, por exemplo, ele organizou na cabeça, mas quando ele vai falar algumas coisas por causa do momento de produção que está sendo feito naquele exato momento, ele volta, ele pode voltar. Ele pode se redizer. Ele pode acrescentar alguma coisa. Se ele teve alguma coisa a favor dele, porque o relato de experiência foi registrado, ele fez edições, né? Ele fez cortes. [...] Então, tudo isso faz parte da modalidade da fala. Ela ser realizada, o texto ser realizado no momento exato que ele tá sendo processado e tá sendo realizado. Outra coisa que eu queria destacar é que tem momentos que você percebe radicalmente a diferença porque ele lê uma coisa que tá escrita. E aí o que é que muda pra vocês quando ele tá lendo a sinopse e quando ele tá falando?

A: Marcas de oralidade.

PB: Marcas de oralidade. Diminuem as marcas da oralidade: o “é”; a pausa e até as caretas diminuem, né? Olha pra baixo, olha pra cima. Ele tá concentrado na leitura e a gente percebe.

Mais uma vez retomando as questões relacionadas à dicotomia entre fala e escrita, a professora discute com os alunos especificidades da modalidade oral, caracterizando-a e estabelecendo relações com a modalidade escrita da língua. Sobre essa característica de organização ou planejamento na modalidade oral, Lima e Beserra (2012, p. 60) destacam, no mesmo sentido que a professora explica aos alunos, que:

[...] diversos estudos (principalmente o de Ochs, 1979), mostraram que ambas são atividades com alto grau de planejamento. A diferença é que, na fala, mais frequentemente na fala informal, o planejamento é *on-line*, ou seja, ele ocorre concomitante à execução. E é exatamente por conta desse planejamento *on-line* que o texto falado parece fragmentado, em oposição ao texto escrito, que parece não fragmentado. A diferença é que, quando escrevemos, nós *apagamos* as marcas do planejamento, de modo que, quando vemos um texto escrito pronto, não conseguimos enxergar nele as inúmeras vezes que o autor precisou apagar (ou deletar), reformular, reescrever, etc.

Há também, nas discussões sobre os relatos de experiência de leitura dos alunos, uma reflexão feita pela professora sobre os diferentes “orais” existentes a depender do contexto e da intenção de comunicação. Quando um dos alunos faz um texto escrito e o lê no vídeo, ela discute a diferença entre fazer um texto escrito e oralizá-lo e preparar um roteiro de fala:

AULA 13

PB: [...]A palestra, a apresentação acadêmica, é como se fosse um texto escrito para ser falado. É uma outra coisa, entendesse? Mas não é uma oposição. É por causa da adequação dos contextos comunicativos, sociocomunicativos, que faz com que em determinadas situações a gente fale mais parecido com o texto escrito. O que não significa que um é mais ou menos organizado que o outro, mas que ele tem as suas especificidades. Então a gente percebe radicalmente quando você tá lendo o texto e quando você tem o roteiro na mão e vai fazendo, porque aí a gente percebe a especificidade da fala. Os conectivos, eles são diferentes. As pausas a gente percebe que são diferentes. Tudo isso a gente vai perceber mais claramente daqui a pouco quando a gente estiver fazendo um pequeno exercício de transcrição.

É, portanto, mais uma vez, a partir das particularidades da situação sociocomunicativa que a professora define e discute as especificidades de cada modalidade da língua. Novamente, seus posicionamentos convergem com o que defendem Lima e Beserra (idem), para quem “em algumas situações de fala mais formais, o texto falado pode ser muito bem planejado anteriormente à execução, pelo locutor, embora esse planejamento não garanta que o texto será enunciado tal qual planejado”. Essa percepção ocorre a partir do momento em que se toma, conforme propõe Schneuwly (2004), o oral como multiforme.

Dentre as aulas citadas, observamos, portanto, que a professora volta sua atenção para os aspectos específicos da modalidade oral, buscando abordar diversos elementos de tal especificidade que lhe permitem construir, junto aos alunos, uma caracterização mais sólida e bem justificada da modalidade oral da língua.

Ao retomarmos nosso objetivo de pesquisa de “*verificar como os gêneros orais são abordados na prática, observando se os professores direcionam os alunos, em sala de aula, para as especificidades do oral e se esse trabalho com os gêneros orais é realizado de forma articulada com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística*”, fica claro que, ao se basear em uma concepção de língua como interação, em que os gêneros textuais são considerados práticas sociais e a fala é um evento sociocomunicativo, a professora toma a oralidade como objeto de ensino e mostra, em sua prática de sala de aula, que este é passível de didatização e de articulação com todos os eixos de ensino de língua portuguesa. Assim, ela procura sempre realizar as atividades de maneira interligada, o que a leva a uma abordagem do gênero oral bastante aprofundada e rica.

Além disso, ela procura sempre chamar a atenção de seus alunos para as especificidades do oral, principalmente em suas relações com a modalidade escrita, buscando eliminar as dicotomias presentes nas falas dos mesmos no que concerne a essas duas modalidades. Outro fator a se destacar é que ela procura aproveitar os posicionamentos dos alunos e os textos que traz para abarcar outras discussões sobre a língua, como ocorreu em relação às discussões sobre as variedades linguísticas, por exemplo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, responder à seguinte questão: se os gêneros orais são trabalhados em sala de aula, como eles são trabalhados? Assim, no intuito de analisar e discutir se e como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português, elaboramos alguns objetivos específicos, a partir dos quais empreendemos a investigação, como: identificar as concepções de oralidade dos professores investigados e confrontá-las com aquelas implícitas em suas abordagens dos gêneros orais em sala de aula; verificar se os professores inserem o oral em seus planejamentos, observando que gêneros orais vêm sendo explorados e com que frequência, bem como quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha desses gêneros; e verificar como os gêneros orais são abordados na prática, observando se os professores direcionam os alunos, em sala de aula, para as especificidades do oral e se esse trabalho é realizado de forma articulada com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

A partir desses objetivos específicos e com base em algumas categorias teóricas, analisamos a prática de duas professoras, uma da rede estadual de Pernambuco e outra do Colégio de Aplicação da UFPE. Trata-se de docentes cuja formação inicial foi pautada na participação em programas de iniciação científica, e que têm mestrado e/ou doutorado na área de Letras.

Diferentemente de nossa hipótese inicial, de que o ensino de gêneros orais se daria de maneira superficial ou que funcionaria como meio para o aprendizado da escrita, percebemos, nas práticas das duas professoras participantes, que o ensino da modalidade oral da língua se dá de forma sistemática. Isso, entretanto, não pode ser generalizado para os professores de língua portuguesa como um todo, primeiramente por não termos uma amostra representativa, já que não foi a perspectiva dessa pesquisa, e, em segundo lugar, por indícios como, por exemplo, a dificuldade de encontrar professores da rede municipal do Recife que realizassem o trabalho com gêneros orais, ou mesmo em outras escolas estaduais. Acreditamos que novas pesquisas são necessárias sobre práticas de professores que não têm uma formação sólida como as professoras participantes desta pesquisa, a fim de perceber outras relações que eles estabelecem com a oralidade em suas práticas.

É preciso destacar que a formação das professoras participantes pode ter tido uma influência na prática com a modalidade oral da língua. Isso ficou mais evidente na prática da professora A, que teve formação específica na área, tendo feito uma dissertação de mestrado voltada para a análise da conversação. Em relação à professora B, pudemos perceber a

influência de sua formação como pesquisadora em sua busca incessante por se renovar e construir sua prática baseada em novos paradigmas do ensino da língua. Tudo isso indica a necessidade de um maior incentivo à formação continuada dos professores, voltada para o ensino de gêneros textuais e com foco no trabalho com a modalidade oral. Paralelamente, é preciso também que, na formação inicial, se dê mais ênfase ao ensino dessa modalidade.

As professoras em questão demonstraram coerência em relação à prática em sala de aula e à maneira como concebem o ensino da modalidade oral da língua, desde a entrevista até as aulas observadas. Ambas realizaram trabalhos adequados para suas turmas e aprofundados à medida em que o perfil de seus alunos permitia, em geral de forma bastante autônoma.

Em relação à concepção de linguagem e de oralidade, ficou claro que as duas concebem a língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista e a oralidade, como uma modalidade da língua que possui características específicas, situadas em um conjunto de práticas sociais.

No que concerne à presença dos gêneros orais em suas práticas em sala de aula, observamos que eles foram abordados em diferentes aspectos e dimensões, de maneira articulada com os demais eixos de ensino, tanto no planejamento das professoras como nas aulas observadas.

As duas professoras trabalharam, nessas aulas, o gênero oral entrevista de maneiras distintas. A professora A, a partir de um projeto da Olimpíada de Língua Portuguesa, articulou os gêneros entrevista e memórias literárias. Já a professora B, a partir de um projeto didático que visava à construção da identidade, abordou apenas o gênero entrevista. Nas duas abordagens, portanto, esse gênero foi trabalhado em diferentes dimensões, mas, na prática da professora B, foi possível perceber um maior aprofundamento em relação ao gênero e à modalidade oral da língua. Isso talvez tenha se dado devido ao enfoque dado por essa professora ao gênero oral ou porque, na prática da professora A, o ensino se voltou um pouco mais para o desenvolvimento do gênero escrito.

Questões como a variação linguística e alguns conceitos especificamente ligados à modalidade oral também foram abordados com profundidade.

Entretanto, percebemos uma ausência, no planejamento da professora A, de uma correspondência direta entre os objetivos de aprendizagem elencados por ela e os procedimentos metodológicos a serem utilizados para que os alunos atingissem tais objetivos. Isso se refletiu na avaliação realizada pela professora: a oralidade foi pouco avaliada e, quando foi, não ficaram claros os critérios utilizados para tal avaliação.

Essa correspondência era esperada, principalmente ao refletirmos sobre a consistência da prática da professora e pela solidez de sua formação. Assim, acreditamos que tal problema pode ter decorrido da estrutura para o planejamento das aulas de que a professora dispunha, da conjuntura escolar em que ela se encontrava, ou mesmo da falta de tradição na avaliação da oralidade.

Na prática da professora B, que tem regime de trabalho de dedicação exclusiva e faz parte de uma estrutura escolar que lhe dá maior autonomia, os aspectos avaliados tanto na produção oral dos alunos quanto em relação ao aprendizado de determinados conceitos relacionados à modalidade oral ficaram um pouco mais claros. No entanto, o que as professoras avaliam na oralidade e a forma como essa avaliação se dá são aspectos específicos que não foram aprofundados neste trabalho, mas que precisam ser abordado em futuras pesquisas, uma vez que, assim, poderemos ter ainda mais indicações de como a oralidade é compreendida como objeto de ensino.

O cenário mostrado pela investigação e traçado por meio das práticas das professoras participantes leva-nos a perceber como o oral foi trabalhado e concebido, abrindo novas possibilidades para o ensino a partir das indicações de procedimentos metodológicos diversos que podem ser utilizados para realizar um ensino baseado numa concepção que percebe a língua como forma de interação.

Por fim, destacamos também como o ensino da modalidade oral da língua foi uma oportunidade para que os alunos se colocassem por meio de suas falas, para que eles se constituíssem efetivamente como participantes das aulas e como construtores dos próprios discursos. Dessa maneira, ficou clara a tomada da linguagem, por parte das professoras, como “a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições.” (GERALDI, 2010, p. 34).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. IN: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 121-140.
- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) **Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. P. 41-54.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 39-49.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos de Sociologia Política da UFSC**. n. 1. v. 2. Jan-jul 2005. p. 68-80.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 2007.

BRAUN, William Augusto Fagundes. O ensino-aprendizagem do oral e os PCN. IN: **Rev. Moara.** n. 19. Belém: jan-jun 2003. p. 39-43.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTE, Marianne; MARCUSCHI, Beth. Formas e observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-143.

_____; MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) **Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-40.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81

_____; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.p. 35-60.

_____; _____. HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda, G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) **Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-28.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? – Ezequiel Theodoro da Silva entrevista João Wanderley Geraldi. In: **Leitura: Teoria e Prática**. n. 9. ano 6. jun. 1987. p. 3-8

_____. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____ (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006a. p.39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006b. p.59-79.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1990.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 195-208.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. Coleção Caminhos da Linguística. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 73- 94.

_____; GOIS, Siane. Apresentação. In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 7-12.

_____; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: O que sugerem os livros didáticos? In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13-36.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana. BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

LIMA, Juliana de Melo. **Os critérios adotados pelas crianças para avaliar suas professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino da norma na escola. IN: MURRIE, Z. F. (org.) **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1994. p. 11-21.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. p. 21-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b. p. 19-36.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: _____; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 57-84.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. P. 31-56.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; e BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____.; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____; _____ (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-30.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em 05 set 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da relação professor-alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 95-114.

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – 3º e 4º Ciclos** – Algumas reflexões. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **A Linguagem Oral e o Ensino de Língua Portuguesa**. Ouro Preto: Caderno de Resumos do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001. Não paginado. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1006.htm>. Acesso em 17 set 2010.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do Oral: Condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 9-30

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____ (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 61-79.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. Coleta de dados qualitativos: A observação. In: _____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das letras, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: Os níveis de fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na Literatura Brasileira**. 9.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 188-206; 259-264.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 29-68/ 87-101.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**.

Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004a. p.109-124.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004b. p. 19-34

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Ester Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2001.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.) **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: **Revista Perspectiva**. v. 26, n.1. Florianópolis: jan-jul 2008. p. 341-376.

_____. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. 2.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

_____; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-244.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários da pesquisa: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p.183-206.

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários da pesquisa: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. P. 287-309.

APÊNDICE - Questionário para a escolha dos professores participantes

Nome:

Instituição em que trabalha:

Séries em que leciona:

Marque os gêneros com os quais você trabalha ou já trabalhou em sala de aula:

- Conto
- Fábula
- Lenda
- Ficção científica
- Relato oral de experiência vivida
- Currículo
- Reportagem
- Biografia
- Texto de Opinião
- Carta do leitor
- Carta de Reclamação
- Debate regrado
- Discurso de defesa/ acusação
- Seminário
- Exposição oral
- Conferência
- Verbete
- Entrevista radiofônica
- Entrevista escrita
- Entrevista televisiva
- Resumo
- Relatório
- Instruções de montagem
- Receita
- Regulamento
- Regras de jogo
- Instruções de uso
- Outros: _____

Com quais desses gêneros você pretende trabalhar em 2012?

Primeiro semestre: _____

Segundo semestre: _____

ANEXO A – Prova escrita elaborada pela professora A**AVALIAÇÃO III BIMESTRE**

LEIA A NOTÍCIA A SEGUIR.

Casa de Passagem realiza minifóruns sobre sustentabilidade

A iniciativa antecede o XIV Fórum da Juventude que será realizado em outubro

A Casa de Passagem Ana Vasconcelos realiza durante esta semana três minifóruns sobre sustentabilidade ambiental. Eles acontecerão nos municípios de Paulista, Olinda e Camaragibe e têm por objetivo preparar os adolescentes e jovens para o XIV Fórum da Juventude, que será realizado no dia 20 de outubro. Nesta quarta-feira (19) é a vez de Olinda sediar o evento.

A ideia dos minifóruns é mobilizar e sensibilizar os jovens a pensarem sobre a sustentabilidade, as ações que causam a degradação do ambiente e como eles podem ajudar. Palestras com especialistas, debates e apresentações culturais são realizadas, visando a elaboração do acordo de ações sustentáveis que serão implantadas nas suas comunidades, escolas, ou no próprio projeto da Casa de Passagem.

A cidade de Olinda sediará a próxima reunião, nesta quarta (19), no CAIC em Peixinhos. Paulista já recebeu, no último dia 17, e quinta-feira (20) será na Escola Deputado Oscar Carneiro, na Vila da Fábrica, Camaragibe. Todos os eventos acontecerão a partir das 14h.

(Arytânia Correia, LeiaJá, 18-09-12)

1. Qual fato foi noticiado no texto?
2. Copie do texto as palavras e expressões que dão ideia de tempo.
3. Há no texto palavras e expressões que indicam lugar. Quais?
4. Classifique as palavras e expressões identificadas na primeira e na segunda questões.
5. Qual a importância dessas palavras neste texto?
6. Na manchete "Casa de Passagem realiza minifóruns sobre sustentabilidade", identifique o verbo e indique o tempo e o modo em que ele está flexionado.
7. Leia com atenção o primeiro parágrafo, identifique os verbos e indique o tempo e o modo em que eles estão flexionados.
8. O tempo verbal usado nas manchetes corresponde ao momento efetivo da ocorrência das ações referidas? Justifique sua resposta.

ANEXO B – Poema “Identidade” e canção

“Eu”

Identidade (Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas")

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço

Eu – DVD Clipes (Palavra Cantada)

Perguntei pra minha mãe: "Mãe, onde é que ocê nasceu?"

Ela então me respondeu que nasceu em Curitiba
Mas que sua mãe que é minha avó

Era filha de um gaúcho que gostava de churrasco
E andava de bombacha e trabalhava no rancho
E um dia bem cedinho foi caçar atrás do morro

Quando ouviu alguém gritando: "Socorro, socorro!"
Era uma voz de mulher

Então o meu bisavô, um gaúcho destemido
Foi correndo, galopando, imaginando o inimigo
E chegando no ranchinho, já entrou de supetão
Derrubando tudo em volta, com o seu facão na mão
Para o alívio da donzela, que apontava estupefata,
Para o saco de batata, onde havia uma barata

E ele então se apaixonou
E marcaram casamento com churrasco e chimarrão
E tiveram seus três filhos, minha avó e seus irmãos

E eu fico imaginando, fico mesmo intrigado
Se não fosse uma barata ninguém teria gritado
Meu bisavô nada ouviria e seguiria na caçada

Eu não teria bisavô, bisavô, avô, avô, pai, mãe, não teria nada

Nem sequer existiria

Perguntei para o meu pai: "Pai, onde é que ocê nasceu?"

Ele então me respondeu que nasceu lá em Recife
Mas seu pai que é o meu avô

Era filho de um baiano que viajava no sertão
E vendia coisas como roupa, panela e sabão
E que um dia foi caçado pelo bando do Lampião
Que achava que ele era da polícia um espião
E se fez a confusão

E amarraram ele num pau pra matar depois do almoço
E ele então desesperado gritava: "Socorro!"

E uma moça apareceu bem no último instante
E gritou pra aquele bando: "Esse rapaz é comerciante!"
E com muita habilidade ela desfez a confusão
E ele então deu-lhe um presente, um vestido de algodão
E ela então se apaixonou

Se aquela moça esperta não tivesse ali passado
Ou se não se apaixonasse por aquele condenado

Eu não teria bisavô, nem bisavô, nem avô, nem avô, nem pai pra casar com a minha mãe

Então eu não contaria essa história familiar

Pois eu nem existiria pra poder cantar

Nem pra tocar violão

ANEXO C – Roteiro de análise de entrevistas elaborado pela professora B

Para analisar as entrevistas:

1. Qual o suporte de produção das entrevistas lidas? Existe um suporte de produção específico para a entrevista (jornal, revista, site)?
2. A entrevista possui um lugar de destaque na publicação? Descrição física da entrevista na página.
3. Qual o contexto de produção (tempo e espaço, quando e onde foi publicado)?
4. Qual a esfera discursiva de circulação da entrevista (jornalística, artística, científica)?
5. Qual o assunto e o objetivo da entrevista (expor informações sobre um tema polêmico, conhecer mais a vida e obra da pessoa)?
6. As entrevistas escritas foram feitas originalmente na oralidade. Houve transcrição da fala, eliminação de marcas da oralidade?
7. Qual a relação entrevistador/entrevistado (pessoal? Institucional?)
8. Qual é sequência textual mais comum nessas entrevistas? (Descritiva, explicativa, narrativa, argumentativa, injuntiva?)Dê exemplos.
9. O que diferencia uma entrevista de outra?

ANEXO D - Roteiro de preparação de entrevistas adaptado pela professora B

Projeto 3º Bimestre/Primeira parte: Loucos por entrevistas

Competências: saber falar e ouvir

Proposta de produção de texto: entrevista (Adaptado do livro 'Português. 6ºano. Coleção Para viver juntos, pp.264,265)

Você vai entrevistar um aluno, professor ou funcionário do Colégio de Aplicação e registrar sua entrevista em áudio ou vídeo, imaginando que ela poderia integrar um programa de rádio ou de televisão. As entrevistas poderão ser exibidas durante o Festival de arte do CAP, dia 15 de dezembro de 2012. O objetivo é que você conheça um pouco mais da vida do entrevistado e a partir desse diálogo reflita sobre a construção da identidade na inter-relação 'eu' e o 'outro'.

Planejamento e elaboração do texto

A classe será dividida em duplas para a realização da entrevista. A dupla trabalhará em conjunto na produção da entrevista (escolha do entrevistado, pesquisa e elaboração das perguntas), mas somente um poderá entrevistar (enquanto o entrevistador realiza a entrevista o colega da dupla fica responsável pela gravação, para que não haja falhas.)

Primeira etapa:

- A) escolha do entrevistado (pode ser um aluno, professor ou funcionário que você gostaria de conhecer mais profundamente, alguém que recebeu um prêmio recentemente etc.)
- B) Contate o entrevistado (informe o contexto do trabalho (por que, para que e com quem ele vai ser realizado) e explique que a entrevista será exibida para a comunidade do CAP.

Segunda etapa:

- A) pesquisa em redes sociais, pessoas próximas ao entrevistado, colegas ou familiares, esses dados serão utilizados para a elaboração das perguntas.
- B) Combine o dia e horário para a realização da entrevista. O lugar deve ser silencioso para que o ruído do ambiente não atrapalhe a captação do som da conversa.

Terceira etapa:

A gravação:

- Sejam pontuais, o entrevistador está fazendo um favor a vocês.
- O entrevistador precisa ter em mãos um roteiro de perguntas previamente planejadas com base nas informações recolhidas no período da pesquisa.
- O responsável pela gravação precisa verificar com antecedência se o seu equipamento de gravação de áudio ou vídeo está funcionando adequadamente e com baterias carregadas.
- O entrevistador inicia o trabalho apresentando o entrevistado, utilizando alguns dados obtidos durante a pesquisa. As perguntas devem versar sobre a construção da identidade, personalidade do entrevistado e não pode gerar constrangimentos. Fale com a voz pausada e clara, mas de maneira expressiva.
- Priorize questões que levem o entrevistador a argumentar a favor de seus gostos particulares: livros, filmes, músicas etc.
- O roteiro de perguntas é uma orientação, não precisa ficar restrito a ele. Aproveite a fala de seu entrevistado e, se for o caso, troque a ordem das questões ou improvise questões interessantes.
- Ao concluir a conversa, agradeça ao seu entrevistado e repita um trechinho da apresentação: Este foi (fulano) e nós conversamos sobre (...)

Quarta etapa: Retextualização – transcrever a entrevista e adaptar ao registro escrito.

ANEXO E - Avaliação escrita elaborada pela professora B

O texto a seguir foi um exercício feito em sala de aula a partir da transcrição de uma entrevista oral do projeto *Loucos por entrevistas*:

Doc: [...] Entrevistador: Qual a área que você está fazendo mestrado?

Entrevistado: É sobre ensino de gêneros orais na aula de português.

Entrevistador: Um...E por que você escolheu?

Entrevistado: Eu escolhi esse tema porque eu acho...assim...a partir das minhas experiências como aluna e depois com as experiências da área como professora. É::é:: havia muitas falhas no ensino desse tema, é::, muita...muita falta na verdade. Para aumentar.

1. Qual a opinião da entrevistada sobre a prática de ensino de gênero oral na aula de Português? Exemplifique a estratégia argumentativa usada por ela por meio da seleção lexical (substantivos e adjetivos).

2. Avalie os recursos de transcrição da fala nesse trecho da entrevista, explique as especificidades da entrevista falada.

3. Faça a retextualização da transcrição, explique as especificidades da entrevista escrita.

4. Relate sua experiência escolar com os gêneros orais. Faça uma relação entre o antes e depois do projeto *Loucos por entrevistas*. Reflita sobre a importância de saber ouvir e sua postura quanto a isso em sala de aula. Para ajudar você nessa reflexão marque um x nas opções abaixo e justifique.

- () Ouve com atenção _____
- () Pedir a vez para falar _____
- () Aguarda sua vez para falar _____
- () Adequa a fala à situação comunicativa: formal e informal _____

5. Vamos assistir a um trecho do programa *Ilustre Leitor* com Zeca Baleiro, compositor e cantor brasileiro. A partir da observação do vídeo, explique o gênero textual em questão e aproveite para realizar um relato de experiências com a leitura do livro da biblioteca da turma.